



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Bilinguales Teamteaching im inklusiven
Gebärdensprachunterricht

verfasst von | submitted by

Theresa Beck BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Dr. Nicole Gotling BA MA

ZUSAMMENFASSUNG

Die Sicherstellung inklusiven bilingualen Unterrichts in der Pflichtschule ist eng verbunden mit personellen Ressourcen innerhalb des Lehrkörpers. Lehrkräfte sollen im Unterricht mit hörenden und gehörlosen Schüler*innen durch gehörlosenspezifische Unterrichtsdidaktik, curriculare Reformen aber auch innerhalb der Zusammenarbeit eines bilingual unterrichtenden Teams den vielfältigen Bedürfnissen der heterogenen Schüler*innenschaft begegnen können.

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Masterarbeit beinhaltet die Frage nach Möglichkeiten der Gestaltung der Zusammenarbeit innerhalb von Lehrer*innenteams. Dafür wurden im Rahmen einer zweitägigen Untersuchung zwei Mittelschulschulklassen einer österreichischen inklusiv geführten Schule mit gehörlosen und hörenden Schüler*innen besucht. Innerhalb der Unterrichtsstunden des Unterrichtsfachs „ÖGS“ (Österreichische Gebärdensprache) wurden Videobeobachtungen mit Fokus auf die Zusammenarbeit des Lehrpersonenteams durchgeführt. Darüber hinaus wurden Interviews mit dem Lehrer*innenteam sowie der gehörlosen Lehrperson gehalten. Innerhalb der Stunden unterrichtet Letztere abwechselnd in Kooperation mit zwei verschiedenen hörenden Lehrkräften. Fokus der Erhebungen und anschließenden Auswertungen stellen die sprachliche Gestaltung im Unterricht und die Bedingungen der Teamarbeit dar. Darüber hinaus unterscheidet sich die Arbeit der zwei Teams hörender und gehörloser Pädagog*innen je nach Zusammensetzung in der Zusammenarbeit und sprachlichen Gestaltung.

Die Untersuchung ergibt, dass bilinguale Teamarbeit vor allem mit flexibel angewandten Sprachmodi, übergeordneten curriculare Entwicklungen, ausreichenden sprachlichen Kompetenzen, gemeinsamen Austausch, regelmäßige Teamsitzungen und die Expertise gehörloser Muttersprachler*innen gelingen kann. Ebenso ist eine flexible Anpassung an sprachliche Bedürfnisse der Schüler*innen nur in Teamarbeit möglich. Dies lässt darauf schließen, dass Entwicklungen zugunsten umfassender inklusiver Bildung gehörloser Schüler*innen, genügend Ressourcen bündeln muss, um diesen Rahmenbedingungen erfolgreich begegnen zu können.

ABSTRACT

Ensuring inclusive bilingual education in compulsory schools is closely tied to personnel resources within the teaching staff. Teachers should be able to address the diverse needs of heterogeneous students in their instruction, including both hearing and deaf students, through deaf-specific teaching methodologies, curricular reforms, and collaboration within a bilingual teaching team.

The research interest of this master's thesis involves exploring possibilities for fostering collaboration within teacher teams. To investigate this, two secondary school classes at an Austrian inclusive school with both deaf and hearing students were observed over a two-day period. Video observations focused on the collaboration of the teaching team during "Austrian Sign Language" (ÖGS) classes. Additionally, interviews were conducted with the teaching team and the deaf teacher. The latter alternately taught in cooperation with two different hearing teachers. The surveys and subsequent analyses primarily focused on the linguistic aspects of instruction and the conditions of teamwork. Furthermore, the work of the two teams of hearing and deaf educators differed in terms of their composition in collaboration and linguistic presentation.

The study reveals that bilingual teamwork can be successful, especially when employing flexible language modes, aligning with overarching curricular developments, possessing adequate linguistic competencies, engaging in regular team meetings, and benefiting from the expertise of deaf native speakers. Additionally, flexible adaptation to students' language needs is only possible through teamwork. This suggests that efforts toward comprehensive inclusive education for deaf students must pool sufficient resources to effectively address these conditions.

ALLEIN	ZUSAMMEN
S eparate	T ogether
O n his/her own	E veryone
L onely	A chieves
O n his/her own stage	M ore

Abb. 1: Vom Einzelkämpfer zum Teamplayer (Kricke & Reich 2016, S. 39)

DANKSAGUNG

Mein Dank gebührt Dr. ^a Nicole Gotling BA MA, die meine Masterarbeit betreut und begutachtet hat. Für die hilfreichen Anregungen und die konstruktive Kritik im Rahmen dieser Arbeit möchte ich mich herzlich bedanken.

Besonders hervorheben möchte ich die Mitarbeit und Hilfe der Lehrerinnen und ihrer Direktion, die meine empirische Untersuchung an der Mittelschule überhaupt möglich machten. Für ihre herzliche Offenheit und die zahlreichen organisatorischen Hilfestellungen, um den Aufenthalt im Feld reibungslos zu gestalten, bin ich zutiefst dankbar.

Weiters danke ich meinem Team von der Beratungsstelle für Gehörlose Tirol, die mir über die gesamte Zeit meines Masterarbeitsprojekts hinweg mit Verständnis und Rücksicht sowie der Möglichkeit zum Austausch begegneten. Danke auch an meinen Partner Joachim, der mir mit viel Geduld und Ermutigung immer wieder beigestanden hat. Danken möchte ich ebenfalls meinen Geschwistern Hannah und Johannes für ihr Feedback und die Korrekturlesungen meiner Arbeit. Darüber hinaus gilt ein großer Dank vor allem meinem Vater Richard für seine bedingungslose Unterstützung in den letzten Jahren.

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	1
1. Einleitung	2
1.1. Problemstellung.....	2
1.2. Zielsetzung und Forschungsinteresse	3
1.3. Stand der Forschung	5
1.3.1. Untersuchungen zu Teamarbeit im schulischen Kontext	5
1.3.2. Untersuchungen zum Gehörlosenbildungsbereich in Österreich	6
1.4. Aufbau der Arbeit.....	10
2. Gehörlosigkeit und Gebärdensprache.....	11
2.1. Allgemeines	11
2.1.1. Begriffsdefinitionen.....	11
2.1.2. Österreichische Gebärdensprache und Gehörlosencommunity	12
2.2. Gehörlosenkultur.....	14
2.3. Bilingualismus und Gebärdensprache bei gehörlosen Menschen	15
3. Bildung und Beschulung gehörloser Kinder in Österreich	18
3.1. Frühe Gehörlosenbildung.....	18
3.2. Entwicklung von Sonderinstitutionen zum schulischen Integrationssystem.....	21
3.3. Wandel von Integration zu inklusiven Konzepten.....	22
3.3.1. Fünf- Stufenmodell nach Hans Wocken (2009).....	24
3.3.2. Inklusive Bildung als Teil des Rechtssystems	26
3.4. Integrativ- bilingualer Unterricht für gehörlose Schüler*innen.....	28
3.4.1. Schulorganisatorische Rahmenbedingungen	29
3.4.2. Sprachliche Gestaltung	30
3.4.3. Personelle Ressourcen	32
4. Teamteaching im inklusiven Kontext.....	33
4.1. Begriffsdefinitionen.....	34
4.1.1. Teamteaching und Co-Teaching.....	34
4.1.2. Kooperation	36

4.2.	Formen des Co-Teachings nach Friend et al. (2014)	38
4.2.1.	Aufgeteilte Lehr- und Assistenzrollen: „one teach, one assist“	39
4.2.2.	Aufgeteilte Lehr- und Beobachter*innenrollen: „one teach, one observe“	39
4.2.3.	Unterricht in Stationen: „station teaching“	40
4.2.4.	Zeitgleiches Unterrichten: „parallel teaching“	40
4.2.5.	Differenzierter Unterricht: „alternative teaching“	41
4.2.6.	Gemeinsame Lehre: „teamteaching/ teaming“	41
4.2.7.	Relevanz für den Gehörlosenbildungsbereich	42
4.3.	Rahmenbedingungen von Lehrer*innenteams in inklusiven Klassen	42
4.3.1.	Herausforderungen in der Teamarbeit	43
4.3.2.	Strukturbedingungen gelingender Kooperation	44
4.4.	Theoretische Zusammenfassung	48
5.	Forschungsdesign	50
5.1.	Annäherung an das Forschungsinteresse	50
5.2.	Methodologie	51
5.2.1.	Qualitative Sozialforschung	51
5.2.2.	Ethnographische Erhebung	52
5.2.3.	Forschungsethische Aspekte	53
5.2.4.	Reflexionen zu Erfahrungen im Feld	54
5.2.5.	Ethnographische Datenanalyse	56
5.3.	Rahmenbedingungen der Forschung	56
5.3.1.	Stichprobe	56
5.3.2.	Organisatorische Gestaltung der Untersuchung	59
5.4.	Erhebungsmethoden	60
5.4.1.	Nichtteilnehmende Beobachtung mit Videographie	60
5.4.2.	Interviews	62
5.4.2.1.	Leitfadengestütztes offenes Interview	64
5.4.2.2.	Fokusinterview	65
5.4.3.	Transkriptionen	66
5.5.	Analyse: Integrative Situationsanalyse nach Clarke (2016)	68

5.5.1.	Kodierung: Grounded Theory nach Strauss & Corbin (1996).....	69
5.5.2.	Postmoderne Annahmen der Grounded Theory und Situationsanalyse	70
5.5.3.	Erstellung von Situationsmaps.....	72
6.	Ergebnisse und Diskussion.....	76
6.1.	Sprache.....	77
6.1.1.	Äußere Einflussfaktoren für sprachliche Gestaltung	77
6.1.2.	Konzept Österreichische Gebärdensprache als Pflichtfach	82
6.1.3.	Lehrperson 2 als Native Signerin	84
6.1.4.	Sprach- und Kulturkompetenzen der Lehrpersonen	85
6.1.5.	Sprachrollen der Lehrpersonen	87
6.1.6.	Teilhabe der Schüler*innen und Lehrperson 2 im Unterricht.....	90
6.2.	Teamarbeit	91
6.2.1.	Organisationsebene und externe Faktoren.....	92
6.2.2.	Persönlichkeitsebene.....	95
6.2.3.	Beziehungsebene.....	96
6.2.4.	Sachebene.....	100
6.3.	Zusammenfassung der Forschungsergebnisse	106
7.	Fazit.....	109
I.	Literaturverzeichnis.....	113
II.	Abbildungsverzeichnis	119
III.	Anhang.....	120

Abkürzungsverzeichnis

AHS.....	<i>Allgemeinbildende höhere Schule</i>
CI.....	<i>Cochlea Implantat</i>
CODA.....	<i>Children of Deaf Adults- hörende Kinder gehörloser Eltern</i>
LBG.....	<i>Lautsprachbegleitendes Gebärden</i>
LP1	<i>Lehrperson 1</i>
LP2	<i>Lehrperson 2</i>
LP3	<i>Lehrperson 3</i>
MS.....	<i>Mittelschule</i>
NMS	<i>Neue Mittelschule</i>
ÖGS.....	<i>Österreichische Gebärdensprache</i>
SPF	<i>Sonderpädagogischer Förderbedarf</i>
UN.....	<i>United Nations/ Vereinte Nationen</i>
UN-BRK.....	<i>UN-Behindertenrechtskonvention</i>
UNESCO	<i>Organisation der UN für Bildung, Wissenschaft und Kultur</i>
VS.....	<i>Volksschule</i>

1. Einleitung

1.1. Problemstellung

Die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen ist seit der Einführung des gemeinsamen Unterrichts in Klassen mit jenen Schüler*innen ohne Einschränkungen seit den 1990er Jahren einem stetigen Wandel unterworfen (Buchner & Gebhardt 2011; Kramreiter, 2014; Gebhardt & Heimlich 2018). Speziell die Umsetzung von inklusiven Konzepten wird vor allem in jüngerer bildungswissenschaftlicher Forschung intensiv diskutiert (u. A. Buchner & Gebhardt 2011; Urban & Lütje-Klose 2014; Grosche 2015). Wie heterogenen Bedürfnissen dieser Schüler*innen im Kontext von Schule und Unterricht begegnet und Inklusion im Klassenzimmer gewinnbringend begegnet werden kann, birgt dementsprechend unterschiedliche Herausforderungen.

Vor allem Kinder und Jugendliche mit Hörbeeinträchtigungen benötigen spezifische Lehr- und Lernumgebungen, damit (Lern-)bedürfnisse erfüllt und der Umgang mit dieser Schüler*innengruppe inklusiv gestaltet werden kann. Jene notwendigen Rahmenbedingungen bestehen neben räumlichen Voraussetzungen und Möglichkeiten zur Visualisierung von Unterrichtsmaterial vor allem aus angepassten Sprachumgebungen für gebärdensprachige Schüler*innen (Krausneker 2006b; Krausneker & Schalber 2008; Becker 2019). Auch curriculare Entwicklungen, die entsprechend den Bedürfnissen dieser Schüler*innen angepasst sind, spielen hierbei eine Rolle. Diese Entwicklungen verlangen grundlegende Überlegungen zu konkreten Umsetzungen und Voraussetzungen für konkrete curriculare Reformen im Unterricht mit gehörlosen Schüler*innen. Diese notwendigen Voraussetzungen umrahmen die Frage nach vorhandenen Ressourcen durch vorhandenes pädagogisches Personal. Verschiedene bereits erbrachte Ausarbeitungen brachten bereits Konzepte zu zweisprachigen Unterrichtsgestaltungen in inklusiven Klassen (u.A. Kramreiter 2016; Becker et al. 2017b) hervor, die nicht nur Anpassungen von vorhandenen Lehrfächern, sondern auch dessen praktische Umsetzungen durch gebärdensprachkompetente Lehrer*innenteams behandeln. Parallel dazu beschäftigt sich die Bildungsforschung als Antwort auf Fragen nach einer gelingenden Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung mit der Anwesenheit von Lehrer*innenteams sowie der Zusammenarbeit von mehreren Lehrpersonen in und außerhalb der Klassen (Friend et al. 2010; Kolbe & Reh 2008; Arndt & Werning 2016). In diesem Kontext führen die verschiedenen Lehrmöglichkeiten von Lehrer*innenteams in inklusiven Klassenzimmer zu nachfolgenden Forschungszielen der vorliegenden Masterarbeit.

1.2. Zielsetzung und Forschungsinteresse

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem gemeinsamen Unterricht von Lehrpersonen im Kontext von inklusiven Strukturen. Ziel der Forschung ist es, einen Einblick darüber zu gewinnen, welche Einflüsse die mehrsprachige Zusammenarbeit von Lehrpersonen hat und wie die Anwesenheit mehrerer Lehrpersonen den inklusiven Unterricht mit hörbeeinträchtigten Schüler*innen bedingt. Diesem Interesse übergeordnet sind notwendige curriculare Entwicklungen innerhalb des Lehrplans für gehörlose Schüler*innen, und die Frage danach, wie die gemeinsame Arbeit von Lehrer*innen bei deren Umsetzung unterstützt.

Aus diesem Grund bilden in vorliegender Forschung zum einen die sprachliche Gestaltung des Unterrichts durch die Lehrpersonen als auch die Arbeit der Teams in der gemeinsamen Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts spezielle Schwerpunkte. Es geht darum herauszufinden, wie die Gestaltung durch Teams zum gelingenden Unterricht im inklusiven Klassenzimmer mit gehörlosen und hörenden Schüler*innen zu Entwicklungen innerhalb der Beschulung von gehörlosen Kindern beitragen kann und auf welche Art und Weise dies die Lehr- und Lernumgebung beeinflusst. Die Einordnung der angewandten Sprachmodi anhand beobachteter Unterrichtssituationen sowie das theoretische Modell von Strukturbedingungen integrativer Kooperation nach Hans Wocken (1988) bilden die Grundlage dafür. Dabei dienen unter anderem die Ebenen der Bedingungen gelingender Kooperation nach Wocken (1988) als Grundlagen. Sie richten sich nach Bedingungen der Lehrer*innenpersönlichkeit, der Beziehungen innerhalb der Teams, der Organisationsstrukturen außerhalb der Teams und der fachlichen Bedingungen und Merkmale auf der Sachebene. Darauf wird im Kapitel 4.3.2. genauer eingegangen.

Aus vorangehenden Beschreibungen ergibt sich also folgendes Forschungsinteresse:

Wie kann von der Zusammenarbeit mehrerer Lehrpersonen im inklusiven ÖGS-Unterricht mit gehörlosen und hörenden Schüler*innen profitiert werden, ...

... durch sprachliche Gestaltung?

...auf persönlicher Ebene?

...auf Beziehungsebene?

...auf organisatorischer Ebene?

...auf Sachebene?

Die Trennung der Bereiche in sprachliche Gestaltung und Teamzusammenarbeit soll dazu dienen, durch Erhebungen im Feld spezifische Blickpunkte auf Aspekte der Gestaltung

mehrsprachig arbeitender Lehrpersonenteams im Unterricht mit gehörlosen und hörenden Schüler*innen legen zu können. Darüber hinaus sollen zugrundeliegende theoretische Rahmenkonzepte von unterschiedlichen Ebenen der Teamarbeit helfen, genauere Aussagen über die erhobenen Daten der vorliegenden Masterarbeit zu treffen und die Ergebnisfindung auf das Forschungsinteresse einzugrenzen. Da es sich in dieser Masterarbeit auch um ein Erkenntnisinteresse für die Rahmenbedingungen von Unterrichtsstunden im Fach österreichischer Gebärdensprache handelt, muss die didaktische Arbeit durch Sprachanwendung gesondert betrachtet werden. Zu diesem Zweck werden kulturelle und sprachliche Besonderheiten der Gehörlosengemeinschaft in Österreich, sowie die Beschulung von Kindern näher beschrieben. Um der in dieser Arbeit gestellten Frage nach Vorteilen der Teamarbeit im inklusiven Setting nachzugehen, präsentiere ich ebenfalls das Konzept der Inklusion im Detail. Darüber hinaus werden zu diesem Zweck verschiedene Formen der Arbeit im Team beschrieben, bevor ab Kapitel 5 zu der eigenen Arbeit im Feld übergeleitet wird.

Die durchgeführte Forschungsarbeit ist begleitet von folgenden theoretischen Vorannahmen, welche im folgenden Kapitel 1.3. mit Studienergebnissen belegt werden.

- Team-Teaching beeinflusst die Qualität von inklusivem Unterricht
- Die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) kann als vollwertige Bildungssprache im Kontext von Schule und Unterricht angesehen werden.

Im empirischen Teil dieser Arbeit werden Ergebnisse von in dieser Forschung durchgeführten Einzel- und Gruppen- Interviews präsentiert. In diesem Rahmen werden von mir ebenfalls ethnographisch angelegte Videobeobachtungen von Lehrer*innenteams an einer inklusiven Mittelschule erhoben und qualitativ ausgewertet. Diese finden ebenso Eingang in die Präsentation der Ergebnisse, die ich in vorliegender Arbeit mit der Methode der Situationsanalyse und durch Erstellung von Situationsmaps nach Clarke (2016) analysiere

Im folgenden Kapitel 1.3. werden Forschungsergebnisse dargelegt, die die Teamarbeit von Lehrkräften in der inklusiven Schule behandeln. Darüber hinaus wird genauer auf relevante Studien im Gehörlosenbildungskontext eingegangen.

1.3. Stand der Forschung

1.3.1. Untersuchungen zu Teamarbeit im schulischen Kontext

Bereits seit Beginn der Einführung von integrativen Strukturen wird die Bedeutung der Zusammenarbeit von Lehrpersonen innerhalb des Klassenzimmers von Schüler*innen mit und ohne Behinderungen intensiv behandelt (Kreie 1985; Friend et al. 2010; Gurgur & Uzuner 2011; Gebhardt et al. 2013; Urban & Lütje-Klose 2014; Grosche 2015; Grosche et al. 2020).

Vor allem der gewonnene Vorteil durch Lehrer*innenzusammenarbeit im Unterrichten mit diversen Schüler*innenzusammensetzungen wird innerhalb dieser Forschungsergebnisse deutlich (Friend et al. 2010; Urban & Lütje-Klose 2014). Diese ausgewählten Forschungsergebnisse dienen als Grundlage für die Untersuchung im Rahmen der vorliegenden Arbeit, in der es darum gehen soll, die verschiedenen Strategien hervorzuheben, um erfolgreiche Lernumgebungen zu schaffen. Das gemeinsame Lehren von Förder- und Regelschulkräften als Faktor für das Gelingen inklusiver Bildung wird in diesen und anderen Ergebnissen als demnach besonders relevant hervorgehoben (Löser 2013; u.A. Arndt & Werning 2016). Die Zusammenarbeit der jeweiligen Lehrer*innenteams in Integrationsklassen mit Kindern mit Beeinträchtigung hat einen maßgeblichen Einfluss auf das Gelingen des Unterrichts und der „Betreuung“ in diesen Klassen. (Tuschel 2003, S. 53). Diese und weitere Forschungsergebnisse sind relevant für die Untersuchung der Lehrer*innenteams in vorliegender Forschung, da aufgrund vom unterschiedlichen Hörstatus der Schüler*innen mehr Personen gebraucht werden, um diesen Bedürfnissen zu begegnen. Ebenso ist die Etablierung institutionalisierter Formen des gemeinsamen Lehrens an Schulen ausschlaggebend für die Förderung aller Schüler*innen. So betonen Reh und Kolbe (2008) die Abhängigkeit von etablierten Kooperationsstrukturen an Schulen in inklusiven Lernumgebungen.

Auf übergeordneter Ebene der Institutionen hat die die Organisation der Schulstrukturen einen Einfluss auf die Lehrpersonenausbildung – und in diesem Zusammenhang auch die Einfluss auf die Ausbildung zum gemeinsamen Lehren- und vice versa beeinflusst diese Ausbildung auch, wie diese Lehrpersonen mit vorliegendem Curricula umgehen (Heigl et al. 2022, S. 14).

Wie sich die gemeinschaftliche Arbeit von Lehrpersonen gestaltet, hängt von verschiedensten Faktoren ab. Obgleich das gemeinsame Unterrichten laut Studien oftmals als Entlastung wahrgenommen wird (Scruggs et al. 2007; Stein 2007, Kolbe & Reh 2008) ist der gemeinsame Unterricht in „multiprofessionellen Kooperationen“ (Hellmich et al. 2017, S. 48) von verschiedensten Herausforderungen geprägt. In Untersuchungen zeigt sich das beispielsweise an

unterschiedlichen Herangehensweisen und Vorstellungen, wie einzelne Kinder unterrichtet werden sollen.

Unklare Grenzen innerhalb Verantwortungs- und Aufgabenbereichen sowie undefinierte Rollenzuweisungen innerhalb der Klassenräume gehören ebenso zu den Herausforderungen wie fehlende persönliche Kompatibilität mit den Teampartner*innen (Werning & Arndt 2013, Nel et al. 2014).

Andererseits kann gemeinsames Unterrichten verschiedenste positive Einflüsse auf die Arbeit in inklusiven Klassen haben. Neben gegenseitiger emotionaler, zwischenmenschlicher als auch didaktischer Unterstützung wird die gelingende Zusammenarbeit im Team gerade in heterogenen Klassengemeinschaften als gewinnbringend in zielgerichteter Arbeit für Kinder mit besonderen Förderbedürfnissen gesehen (Saloviita & Takala 2010, Nel et al. 2014).

Bei der Frage nach Voraussetzungen für erfolgreiche Teamarbeit im inklusiven Unterricht stützen sich Untersuchungsergebnisse auf verschiedene Faktoren. Neben allgemeinen Rahmenbedingungen, wie vorhandene Ressourcen für gemeinsame Vorbereitungen, Besprechungen und Reflexionsprozesse, spielen die Einstellung zur Teamarbeit an sich, eine grundlegende Bereitschaft zum gemeinsamen Unterricht, sowie vorangegangene Erfahrungen eine Rolle.

Auch unterschiedliche Züge der Lehrer*innenpersönlichkeit und positive Einstellungen zu Inklusionsbestrebungen sind für erfolgreiches gemeinsames Unterrichten relevant (Schwab, Holzinger et al. 2015; Kloo & Zigmond 2008; Hamman et al. 2013; Hellmich et al. 2017). Dies kann laut Befunden von Kopp (2009) in Zusammenhang mit Möglichkeiten von Fort- und Weiterbildungen im Bereich des gemeinsamen Unterrichtens gesehen werden.

1.3.2. Untersuchungen zum Gehörlosenbildungsbereich in Österreich

Auch Untersuchungen für den Unterricht gehörloser Schüler*innen bestätigen genannte Daten. Demnach müssen Möglichkeiten zur Qualifizierung für die Zusammenarbeit innerhalb multiprofessioneller Teams vorhanden sein (Krausneker 2004c; Krausneker & Schalber 2007; Kramreiter 2016; Becker et al. 2017c). Um angemessene „interkulturelle“ zweisprachige und „identitätsfördernde“ Bildung und Erziehung zu gewährleisten, bildet das Konzept „zwei Lehrer*innen – zwei Sprachen“ mit bilingualem Teamteaching die Grundlage (Becker et al. 2017a, S. 61). Auch für die in diesem Zusammenhang durchgeführte Forschung in dieser Arbeit wird untersucht, welche Lehrperson welche Sprache verwendet und welche sprachlichen Strategien im Klassenzimmer sichtbar werden.

Für die Implementierung inklusiver bilingualer Unterrichtsmodelle in Gehörlosenbildungseinrichtungen benötigt es laut Angaben von Akteur*innen und Expert*innen darüber hinaus Ausbildungsmöglichkeiten für Sprachkompetenzen in Gebärdensprache und genügend qualifiziertes Lehrpersonal mit Wissen zu entsprechender Gehörlosendidaktik und spezifischen interkulturellem Umgang mit hörbeeinträchtigten Kindern (Becker et al. 2017c, S. 424; ÖGLB 2021a). Dieses Wissen der Lehrpersonen beeinflusst wiederum die übergeordnete Ebene der Schulorganisation und die Gestaltung des Einsatzes der Lehrpersonen an der Schule.

Eine weitere Studie führt ebenfalls an, dass es für inklusiven bilingualen Unterricht grundsätzlich mehrere Lehrpersonen braucht:

„Ganz besonders in zweisprachigen Gruppen mit hörenden und gehörlosen/hörbehinderten Kindern und unterschiedlichen sprachlichen Bedürfnissen derselben braucht es zwei LehrerInnen (sic!), um Unterricht adäquat gestalten zu können. Von ihnen wird verlangt, dass sie eigentlich gleichzeitig in zwei Sprachen unterrichten – was nicht möglich ist.“

(Krausneker & Schalber 2007, S. 303)

Einzelne Lehrpersonen in diesen Situationen müssten didaktische Aufgaben zu jeder Zeit "doppelt vermitteln" und darauffolgend die jeweiligen Bedürfnisse der Gruppe abschätzen. Nach diesen Studienergebnissen gibt es innerhalb des Untersuchungszeitraums beispielsweise im Bundesland Kärnten Teams von zwei Gehörlosenpädagog*innen und einer Sonderschul- und Sprachheillehrerin. Ebenfalls unterstützen zu dieser Zeit zwei gehörlose Assistentinnen für jeweils 15 Stunden die Lehrpersonenteams (ebd., S. 46).

In Dr.^a Verena Krausnekers soziolinguistischer Untersuchung in den Jahren 2000 bis 2004 gestaltet sich die Zusammenarbeit des Stammlehrer*innenteams der begleiteten Volksschulklasse in verschiedenen Konstellationen. Dieses Stammlehrer*innenteam besteht aus einer hörenden Lehrerin ohne Gebärdensprachkompetenz, sowie einer gehörlosen Lehrerin und einer Dolmetscherin. Die Lehrkräfte haben für die Dauer der begleiteten Schuljahre keine Möglichkeit zu spezieller Unterstützung, Supervision oder methodischer Ausbildung. Kein Teammitglied kann zum Zeitpunkt der Untersuchung auf Erfahrungswerte der besonderen doppelintegrativen, bilingualen und im Team durchgeführten Unterrichtskonstellation zurückgreifen (Krausneker 2004a, S. 201).

Die Studie ergibt, dass diese Umstände und „mangelnde Zeit für Besprechungen, Feedback und gemeinsame Vorbereitungen“ den Unterricht im Teamerschwert. Die Rolle der Dolmetscherin innerhalb des Unterrichts ist zwar nicht explizit definiert, jedoch ist beobachtbar, dass sich diese nicht auf die Übersetzung und Vermittlung zwischen den zwei Unterrichtssprachen Deutsch

und ÖGS beschränkt. Vor allem der Dolmetscherin selbst war nicht klar, wo ihre Zuständigkeiten waren, da sie im Vorfeld keine explizite Aufgabenbeschreibung erhalten hatte. Diese unklare Abgrenzung des Verantwortungs- und Aufgabenbereichs führt zu „Konfliktsituationen unter den Lehrenden und zu Stressbelastung der Dolmetscherin“ (Krausneker 2004a, S. 305). Rollenverteilungen und -erwartungen sollten also bei Pilotprojekten und insbesondere bei Anwesenheit von Dolmetscher*innen bereits im Vorfeld geklärt werden: „Vor Beginn des gemeinsamen Arbeitens muss jedes Teammitglied wissen, wofür es verantwortlich ist. Diese Rollenbeschreibungen können sich aufgrund gemachter Erfahrungen und praktischer Gegebenheiten ändern, was aber explizit geschehen sollte und von allen anerkannt werden muss.“ (Krausneker 2004c, S. 312) Auch vorliegende Arbeit interessiert sich in einem weiteren Sinne für Rollenerwartungen und -beschreibungen. Obgleich der Fokus der Untersuchung nicht explizit auf die mögliche Anwesenheit eine*r Dolmetscher*in liegt, wird untersucht, welche Rollen die einzelnen Mitglieder des Lehrpersonenteams einnehmen und wie diese Rollen umgesetzt werden.

Teile der Ergebnisse Krausnekers decken sich mit einer qualitativen Begleitstudie eines integrativ-bilingualen Modells in Wien (Kramreiter 2016). Bei Dr. Silvia Kramreiters dreijähriger Studie in einer bilingualen Mehrstufenklasse ist das Team an Lehrpersonen größer. Das Hauptteam bildet die Regelschullehrerin der analysierten Volksschulklasse sowie die gebärdensprachkompetente Gehörlosenpädagogin als Klassenvorstand. Letztere nimmt ebenfalls die Rolle der Forschenden ein.

Dieses Team übernimmt die Verantwortung für die Abwicklung der Zusammenarbeit aller Teammitglieder: Bei wichtigen Entscheidungen oder Konflikten wird Meldung an dieses erstattet. Falls notwendig, kann dann zwischen den Lehrkräften vermittelt und gebärdensprachliche Unterstützung bereitgestellt werden. Innerhalb des Stammteams berichten beide Lehrpersonen vom gleichen Verantwortungsgefühl für alle anstehenden Themen, wobei beispielsweise Kompetenzgrenzen und demzufolge klare Aufgabenbereiche bei gehörlosenspezifischen didaktischen Angelegenheiten bestehen (Kramreiter 2016, S. 258). Die Dominanz im Unterricht bei der Vermittlung der Bildungsinhalte gestaltet sich ausgeglichen, wobei die Rolle der Hauptlehrerin wechselt. Alle Kinder betrachten die Lehrpersonen als gleichwertig, es besteht eine gemeinsame Verantwortung der Lehrer*innen für Unterrichtsinhalte und sonstige Organisation (Kramreiter 2016, S. 50f).

Im Rahmen der beobachteten Situationen der Studie wird der Unterricht mehrheitlich frontal durchgeführt, um die Sichtbarkeit der gebärdenden Stützlehrerin zu gewährleisten. Diese passt

sich den Bewegungen und Positionen innerhalb des Raumes an. Die Lehrer*innen achten währenddessen gegenseitig auf die Sichtbarkeit der gebärdensprachlich vermittelten Inhalte. Teil davon ist ebenfalls, dass sich Vertretungslehrer*innen explizit hinter das Lehrerpult zurückziehen, um die Sicht nicht zu verstellen. Bei bilinguaalem inklusiven Unterricht soll die allgemeine Atmosphäre möglichst „entspannt und locker“ gestaltet werden (Kramreiter 2016, S. 185f).

In Situationen, in denen die gebärden- und auch lautsprachlich agierende Klassenlehrerin beide Sprachen simultan anwenden muss, wird beobachtet, dass aufgrund der unterschiedlichen Grammatik der deutschen Lautsprache und ÖGS ein unvollständiger Sprachmodus in der Kommunikation besteht – beide Sprachen können somit nur „dysgrammatisch“ transportiert werden. Aufgrund der Satzstellungen kann der eine Modus nur unvollständig an den anderen angepasst werden. Dieser Umstand führt daher auch zu „kommunikativen Missverständnissen“. Somit hat die Pädagogin das Empfinden, weder der einen noch der anderen Sprache vollständig gerecht werden zu können. Die zu erfüllende Dolmetschleistung wird von der gebärdensprachkompetenten Klassenlehrerin oftmals als Belastung empfunden (Kramreiter 2016, S. 186ff).

Die besondere Teamkonstellation mit einer gehörlosen Lehrkraft ist anfangs von Unsicherheiten und Hemmungen betreffend der Kommunikation geprägt. Solch neuen Situationen wird jedoch mit der Zeit von allen Seiten offen und respektvoll begegnet (Kramreiter 2016, 176f). Diese und weitere Untersuchungen statuieren darüber hinaus, dass die Anwesenheit einer gehörlosen Lehrperson als „identitätsstiftend“ für gehörlose Schüler*innen gilt. Darüber hinaus sind sie Vermittler*innen für Gebärdensprache und Gehörlosenkultur innerhalb des Kollegiums (Jimenez-Sanchez & Antia 1999; Krausneker & Schalber 2007; Kramreiter 2016; Becker et al. 2017c).

Anhand angeführter Ergebnisse kann zusammenfassend gesagt werden, dass die gemeinsame Arbeit multiprofessioneller Teams nur innerhalb gewisser Rahmenbedingungen funktionieren kann. Dies betrifft vor allem klar zugeteilte Kompetenzbereiche, ausreichende Qualifikationen der Lehrkräfte, sowie Offenheit und Flexibilität für spezielle Unterrichtssettings.

1.4. Aufbau der Arbeit

Im Anschluss werden in Kapitel 2.1.1 Begrifflichkeiten im Rahmen der Gehörlosigkeit und Gebärdensprache angeführt und diese in Zusammenhang mit dem Bildungsbereich für gehörlose Kinder, sowie deren sprachlicher Entwicklung gestellt. Darauffolgend wird in Kapitel 3 und speziell im Abschnitt 3.1 die Geschichte der Gehörlosenbildung beleuchtet und unterschiedliche historische Denktraditionen zur Didaktik für den Unterricht mit gehörlosen Kindern angeführt. Infolgedessen wird in den Kapiteln 3.2. und 3.3. übergeleitet zur Entwicklung von Sonderschul- zu Integrationssystem in Österreich, wobei vor allem Blickpunkte auf das Konzept der inklusiven Bildung gelegt werden. In diesem Rahmen wird in Kapitel 3.4. ein bereits ausgearbeitetes Konzept des integrativ-bilingualen Unterrichtssettings mit gehörlosen und hörenden Schüler*innen vorgestellt. Infolgedessen werden in Kapitel 4 neben Begriffsklärungen auch Formen (4.2.) und Strukturbedingungen (4.3.) des Teamteachings präsentiert. Im empirischen Teil dieser Arbeit wird im Kapitel 5.2. das Forschungsinteresses die dieser Arbeit zugrunde liegt, verdeutlicht. Die Bereiche der qualitativen Sozialforschung und ethnographischen Methodologie, die diese Arbeit umrahmt wird im Folgenden von mir ebenfalls näher beschrieben. Darauffolgend werden im Abschnitt 5.3. die Rahmenbedingungen meines Forschungsaufenthalts an der Mittelschule im Januar 2023 porträtiert und die zuvor von mir ausgewählte Stichprobe des untersuchten Lehrer*innenteams beschrieben. Darauffolgende Kapitel bilden die Erhebungsmethoden der im Rahmen dieser Arbeit empirisch erhobenen Videobeobachtungen, die offen strukturierten Leitfadeninterviews und Fokusinterviews (5.4.1. und 5.4.2.) sowie die in diesem Rahmen durchgeführten Transkriptionen (5.4.3).

Im Rahmen der Beschreibung der Analysemethoden werden in Kapitel 5.5. die Situationsanalyse nach Clarke (2016) und deren Einsatz mit Kodierungen nach der Grounded Theory von Strauss und Corbin (1996) diskutiert, die zur Analyse meiner erhobenen Daten dient. Eine genaue Beschreibung der Erstellung unterschiedlicher Arten von Situationsmaps finden sich ebenfalls in diesem Kapitel. Im Anschluss daran werden in Kapitel 6 die erhobenen Ergebnisse der Forschung präsentiert und diskutiert. Diese werden anhand der Teilbereiche der Forschungsarbeit, die dieser Masterarbeit zugrunde liegt, in die Kapitel 6.1. „Sprache“ und 6.2. „Teamarbeit“ unterteilt und nach erstellten Grafiken beschrieben und diskutiert, bevor in Kapitel 7 die Ergebnisse meiner Forschung im breiteren Kontext der Gehörlosenbildung, der Arbeit zweisprachiger Lehrerteams und dem übergeordneten Thema der Lehrplanentwicklung eingebettet werden.

2. Gehörlosigkeit und Gebärdensprache

In diesem Kapitel werden auf grundlegende Sachverhalte und Definitionen aus dem Bereich der Gehörlosigkeit und Gebärdensprache eingegangen, die die Basis für vorliegende Forschung im Gehörlosenbildungsbereich bilden. Die Sichtweise auf die Gebärdensprache- beziehungsweise Gehörlosengemeinschaft als kulturelle Sprachminderheitengruppe sowie sonstige linguistische Aspekte werden dabei gesondert beachtet. Ebenfalls wird auf die rechtliche Situation der Anerkennung der Gebärdensprache in Österreich verwiesen.

2.1. Allgemeines

2.1.1. Begriffsdefinitionen

Ein Begriff, der sich im Rahmen der Anerkennung der Gebärdensprache als vollwertige Sprache entwickelte ist der Ausdruck der *Native Signer*in* der als gehörlosenspezifisches Pendant zu Native Speaker (Muttersprachler) behandelt werden kann (ÖGLB 2021). Gemeint sind hier gehörlose Personen, die die Gebärdensprache ihres jeweiligen Landes seit Kindesalter erlernt haben und seit jeher als ihre Erstsprache nutzen.

Ebenfalls spielt die Bezeichnung des *Oralismus* vor allem im Bereich der Gehörlosenbildung eine Rolle. Kritisch definiert ist sie laut Ladd (2008, S. xiv) als „Bildungssystem“, das gehörlosen Menschen seit mehreren Jahrzehnten auferlegt wird. Dieses System ist geprägt von oral vermittelten Bildungsinhalten durch Lippenlesen, Sprechübungen, Hörgeräteversorgung und dem Ausschluss gehörloser Pädagog*innen, Gebärdensprachen und Gehörlosengemeinschaften sowie deren Geschichte und Kultur aus der Gestaltung des Bildungssystems für gehörlose Kinder. In diesem Zusammenhang soll das sogenannte *Lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG)* erwähnt werden. Dabei wird die oral gesprochene Sprache mittels einzelner Gebärden simultan begleitet, es wird die Satzstruktur der oralen Sprache übernommen und die spezielle Grammatik der Gebärdensprache außer Acht gelassen (Krausneker & Schalber 2007; ÖGLB 2021). Diese Art von Kommunikation wird im Laufe der Geschichte bis heute vor allem bei der Beschulung gehörloser Kinder eingesetzt.

Die jeweiligen schulischen Institutionen stehen ebenfalls mehrheitlich unter der Leitung hörender Personen. Pädagogische Fachkräfte, die aus Betroffenenensicht erziehen und lehren sind meist in der Unterzahl. Vorherrschende oralistische Bestrebungen, die vor allem im vergangenen 20. Jahrhundert forciert wurden, waren beeinflusst durch das Aufkommen neuer wissenschaftlicher Fachrichtungen im Bereich der Medizin, Pädagogik oder Logopädie (ebd. S. 127ff).

Neue medizinisch-technische Technologien, wie das elektromagnetische *Cochlea Implantat (CI)*, das vermehrt seit den 80er Jahren gehörlosen Kindern bereits im frühen Kindesalter operativ eingesetzt wird und eine Stimulierung des Hörnervs herbeiführt, versprechen laut Medizin „enorme Fortschritte bei Aussprache, Lippenlesen, Hörvermögen“ (Ochsner 2013; Dotter et al. 2019; Schmidt & Werner 2019). Durch diese Assimilierung an die hörende Mehrheitsgemeinschaft entwickelte sich laut Ladd (2008, S. xiv) ein Rückgang selbstbewusster, alphabetisierter Gehörloser, sogenannte „Wohlfahrtsdiskurse“ für Gehörlose nahmen zu.

Als Gegenentwurf zu oralistisch geprägter Bildung und Erziehung gehörloser Kinder beschreibt Ladd (2008, S. 440) Bildungsvisionen eines *bilingualen, bikulturell* geprägten Unterrichts. Hierbei nimmt die zweisprachliche Bildung der Kinder unter Einbezug der Gebärdensprache und Gehörlosengemeinschaft, sowie die Anerkennung eines Lebens in zwei Welten und Kulturen einen zentralen Stellenwert ein. Um positiv zur „psychosoziale(n) Entwicklung“ (ebd.) sowie dem schulischen Lernen beitragen zu können, steht eine „gehörlosenzentrierte“ Gestaltung im Mittelpunkt, Bildungsinhalte sollen aus Sicht von gehörlosen Erwachsenen und Kindern vermittelt werden.

Grundlage dafür ist der Einbezug gehörloser Akteur*innen auf Pädagog*innen- und Leitungsseite. Ziel sei dabei die möglichst umfassende Teilhabe der Kinder an sowohl der Gehörlosengemeinschaft in ihrer Identität als Gehörlose als auch an der hörenden Mehrheitsgesellschaft (ebd., S. 399). Der Aspekt der *Bimodalität* in dieser Art des Unterrichts nimmt ebenfalls einen Stellenwert ein: Gemeint sind hierbei unterrichtsdidaktische Strategien, die in zwei Sprachmodi, manuelle aber auch oral vermittelte Sprache, angeboten werden (Krausneker 2004c, 2006b; Becker et al. 2017c; Becker 2019; Krausneker et al. 2020; Hager et al. 2021).

Da die Erziehung und Bildung gehörloser Kinder eng mit linguistischen Aspekten verknüpft sind, wird im Kapitel 2.2. nochmals auf den Spracherwerb und die Zweisprachlichkeit ebendieser eingegangen.

2.1.2. Österreichische Gebärdensprache und Gehörlosencommunity

In Österreich leben laut Mikrozensus ca. 10.000 gehörlose Menschen (ÖGLB 2021). Der Grad einer Hörbehinderung beinhaltet ein weites Spektrum, in dem in der Medizin zwischen leichtem, mittleren und hochgradigem Hörverlust unterschieden wird (ebd.).¹

Unabhängig vom Hörstatus zählen sich diese sowie auch hörende gebärdensprachige Personen zu einer Gemeinschaft, die weithin als *Gehörlosengemeinschaft* beziehungsweise

¹ In dieser Arbeit wird die kulturell konnotierte Bezeichnung *gehörlos* sowie die Benennung *taub/hörbeeinträchtigt* verwendet.

Gehörlosengemeinschaft bezeichnet wird. Diese Gemeinschaft verbindet die jeweils nationale, regionale sowie generationale Gebärdensprache, die als vollwertige Sprache mit eigenen linguistischen beziehungsweise grammatikalischen Strukturen besteht (Boyes Braem 1995; Krausneker 2004c; Ladd 2008; Hänel-Faulhaber 2012; ÖGLB 2021).

In Österreich verwenden sowohl gehörlose als auch hörende Mitglieder der Gehörlosengemeinschaft die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS). Diese ist seit 2005 als vollwertige, offizielle Sprache im Verfassungsrang anerkannt (BV-G, 2005; Krausneker & Schalber 2007; Zelger 2013). Bis zur verfassungsrechtlichen Anerkennung der Gebärdensprache in Österreich vergingen Jahre, die von Kämpfen zur Anerkennung von Sprache und Kultur der Gehörlosen seitens der Interessenvertretungen geprägt waren. Im Zuge der Übertragung der Behandlung der Gebärdensprache aus dem Gleichstellungsgesetz zum gesonderten Verfassungsgesetz gingen im Zuge dessen jedoch die Absätze, die sich explizit mit dem Recht auf österreichische Gebärdensprache befassen, verloren. Übrig blieb bis zuletzt die Stelle: „*Das Nähere bestimmen die Gesetze*“ (BV-G, 2005).

Vetreter*innenverbände und Vereine, wie etwa der österreichische Gehörlosenbund (ÖGLB) und die jeweiligen Vereine der Bundesländer sind nicht nur wichtige Treff- und Kontaktpunkte der Gehörlosen untereinander, sie gelten auch als wichtige politische Instanzen für die Durchsetzung der Rechte ihrer Mitglieder. Hierbei geht es beispielsweise um Forderungen der Spezifizierung der Gesetzestexte oder mehr Einbindung der Gebärdensprache in das Gehörlosensbildungssystem (ÖGLB 2017,2019,2021b). Die Gebärdensprache entwickelt sich demnach gemäß einer „natürlichen Sprachentwicklung“ der jeweiligen Sprachgemeinschaft (vgl. Boyes Braem, 1995, S. 144.) Ein Teil des gebärdensprachlichen Sprachsystems ist auch das *Fingeralphabet*, das einzelne Buchstaben des einzelnen Alphabets mittels spezifischer Handformen ausdrückt (Boyes Braem 1995; Ladd 2008). Neben der Gebärdensprache, die sowohl eigene grammatikalische Strukturen als auch Syntax beinhaltet, gibt es in der kommunikativen Verständigung von Gehörlosen (meist im Austausch mit hörenden Personen) auch andere Formen. Dazu gehört ein alternatives Kommunikationssystem, das jedoch nicht als vollwertige Sprache gilt. Es handelt sich dabei um eine, oftmals während Kindheit und Jugendalter erzwungen gelernte, Lautsprache mit Lippenlesen sowie eine „(Gebärden/Laut-) Mischsprache“ in unterschiedlichen situationsabhängigen Varianten (Boyes Braem 1995, S. 158).

2.2. Gehörlosenkultur

Ein weiterer Aspekt der Thematik beinhaltet die generellen gesellschaftlichen Sichtweisen auf Gehörlosigkeit, in der sich unterschiedliche Auffassungen finden lassen. Die Perspektive auf hörbeeinträchtigte Menschen als „behinderte Hörende“ seitens der hörenden Mehrheitsgesellschaft unterscheidet sich grundlegend von Selbstwahrnehmungen der Mitglieder der Gehörlosengemeinschaft. Diese deutet sich selbst als „Sprachminderheit mit eigener Kultur und Geschichte“ (Boyes Braem 1995, S. 144).

Die explizite Abwendung von pathologisch-medizinisch beeinflussten Perspektiven ist eng verbunden mit kulturell orientierten Sichtweisen auf Gehörlosigkeit. Die jeweilige Gebärdensprache eines Landes gilt als verbindender Faktor ihrer Gehörlosenkultur (Boyes Braem 1995, S. 184). Diese Kultur zeichnet sich durch einen starken Bezug zur eigenen Identität als gehörlose, gebärdensprachige Person aus, die sich von (Selbst-)definitionen als Mensch mit Einschränkungen abgrenzt (Krausneker 2004c, 2006b; Krausneker & Schalber 2007; Ladd 2008). Die besondere Frage nach Identität in Verbindung mit (Gebärden)sprachen und Zugehörigkeit zu den jeweiligen Sprachgemeinschaften bringt im Laufe der Gehörlosengeschichte verschiedenste Begriffe hervor.

Als durchaus relevant in gehörlosenkulturspezifischen Definitionen entwickelte sich der Begriff *Deafhood*, der erstmals 1993 vom britischen gehörlosen Wissenschaftler und Aktivist Paddy Ladd eingeführt wurde und in seinen weiteren wissenschaftlichen Publikationen bearbeitet wird (Ladd 2005). Er beschreibt mit diesem Zustand das „in der Welt sein“ von Gehörlosen, um so „die gemeinschaftliche kulturelle Existenz“ ebendieser anzuerkennen (Ladd 2008, S. xv), und sich als Gegengewicht zum und vom negativ konnotierten medizinisch-pathologischen Begriff der Gehörlosigkeit abzugrenzen. Er betrachtet *Deafhood* hierbei nicht als endgültigen Sein-Zustand, sondern als stetigen Prozess zur Ermöglichung und Verwirklichung einer eigenen Gehörlosenidentität „entlang verschiedenster Prioritäten/Prinzipien“ wie etwa die Nationalität oder allgemeine Klassenzugehörigkeit. Dieses Konzept bietet Raum, in dem kulturelle Überzeugungen und Werte Gehörloser artikuliert, gesammelt und begutachtet werden können. Die Verwirklichung von *Deafhood* für die verschiedenen Bereiche einer Gehörlosengemeinschaft lässt sich ebenfalls als „stetiger kultureller Prozess“ deuten (ebd., S. 405f). Ebenso Teil der Gebärdensprachgemeinschaft sind (*deaf*) *Children of Deaf Adults (CODA)* als hörende und gehörlose Kinder gehörloser Eltern.

2.3. Bilingualismus und Gebärdensprache bei gehörlosen Menschen

Für einen Großteil von gehörlosen Menschen kann statuiert werden, dass sie nach dem Bilingualismus-Modell von Boeckmann (1997, zit. N. Krausneker 2006, S. 50,) als semilingual bezeichnet werden können (Abb. 1). Dies ist auf die „mangelnde Unterstützung ihrer Erstsprache“ auf höherem Niveau zurückzuführen. Der oftmals erzwungene Wechsel auf eine Zweitbeziehungswise Lautsprache hat neben unzureichenden sprachlichen Kompetenzen ebenfalls negative kognitive Auswirkungen auf gehörlose Kinder. Einer größeren Gruppe von semilingualen gehörlosen Menschen steht ein kleinerer Teil hörbeeinträchtigter Menschen gegenüber, die das Level eines Dominanz-Bilingualismus erreichen. Sehr wenige gelangen auf das Niveau eines additiven Bilingualismus (Krausneker 2006b, S. 16).

Aufgrund der ausgeprägten Heterogenität innerhalb der Gruppe hörbeeinträchtigter Kinder bestimmen eine Vielzahl unterschiedlicher Faktoren deren Sprachentwicklung. Zu diesen Faktoren zählen beispielsweise der Grad der Beeinträchtigung des Hörvermögens, aber auch spezifische Ressourcen, wie der Familienhintergrund, die verschiedenen Pädagog*innen, sowie das pädagogische Angebot, das den Kindern zur Verfügung steht (Becker 2019, S. 74).

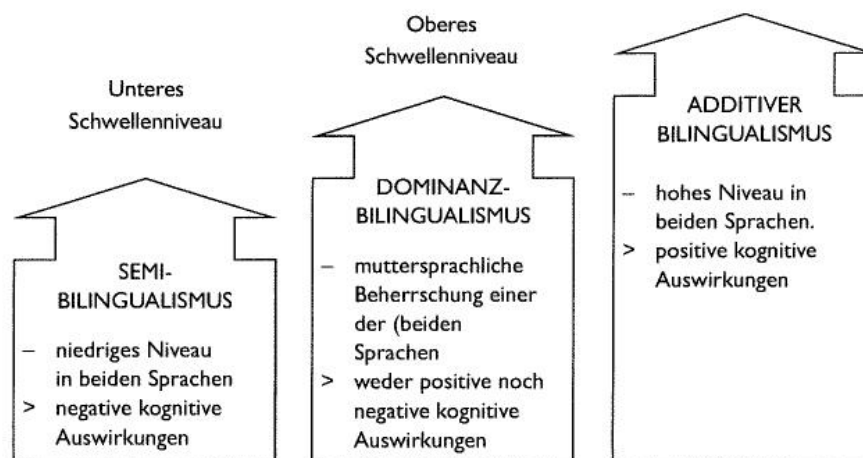


Abb. 2: Schwellenmodell der bilingualen Kompetenz nach Boeckmann (1997)

Der in der Bildungsgeschichte gehörloser Kinder als negativ ausgelegte und angesehene Einfluss einer Gebärdensprache auf das Erlernen von Schreiben, Lesen und die Lautsprache wurde bereits in einigen Untersuchungen hinreichend widerlegt. Außerdem wurde nachgewiesen, dass sich das Erlernen und Einsetzen der Gebärdensprache dabei als hilfreiche Ressource erweisen kann (siehe dazu u.a. Strong & Prinz 1998).

Nach Padden und Ramsay (2000, S. 180) haben visuelle Darlegungen von Bildungsinhalten durch Gebärdensprache einen positiven Einfluss auf die Lesefähigkeit gehörloser Kinder.

Hemmende Faktoren für das Lesenlernen dieser Kinder stellen unter anderem eine verspätete Entdeckung der Hörbeeinträchtigung, Zusatzbehinderungen oder der fehlende Zugang zur Gebärdensprache durch die geringe Gebärdensprachkompetenz der Eltern dar. Auf Basis dieser Untersuchungen fordert auch Krausneker (2006, S.17) eine „unbedingt notwendige Absicherung des gebärdensprachlichen Angebotes für gehörlose LernerInnen (sic!)“ und spricht sich für einen erleichterten Zugang zu gebärdensprachlicher Kommunikation von Geburt an aus. Dieser Umstand sollte unabhängig vom Hörstatus der übrigen Familie gegeben sein.

Die Bereitstellung eines frühen Zugangs zu Laut- und Gebärdensprache unterstützt gehörlose Kinder nicht nur in ihrer gesamten sprachlichen Entwicklung. Auch „die damit verbundenen kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklungsbereiche“ werden positiv beeinflusst. Strukturen, Konzepte und Wissen über ihre Umwelt, die Kindern bereits in Gebärdensprache vermittelt wurden, können auf die Lautsprache übertragen werden. So kann eine Gebärdensprache als Erstsprache zur „Brücke“ zu Erfahrungswelten werden. Parallel dazu kann auch eine oral erworbene Sprache als Lern- und Bildungssprache dienen (Becker 2019, S. 75). Das Konzept einer „lebensweltlichen Zweisprachigkeit“ (Gogolin 1988, zit. N. Gericke 1998, S. 55) trifft auch auf gehörlose Kinder ohne Migrationshintergrund zu: Diese würden "bereits im Erstspracherwerb mit zwei Sprachen konfrontiert."

Um möglichst viele „mehrsprachige Ressourcen“ und „sprachliche Handlungskompetenzen“ (Becker 2019, S. 80f) für gehörlose, aber auch hörende Kinder und Jugendliche bereitstellen zu können, ist in Bildung und Schule das Angebot dahingehend zu gestalten, dass beide Sprachen in verschiedensten Situationen genutzt werden können. Dabei sollte darüber hinaus, das Ziel bestehen, „reflektierend beide Sprachen zu vergleichen und analysieren zu können sowie über sprachvermittelnde und interkulturelle Kompetenzen zu verfügen“ (ebd.). Mehrsprachigkeit beziehungsweise die Fähigkeit eines flexiblen Umgangs mit Laut- und Gebärdensprachen sollen in diesem Hinblick als positives Konzept der eigenen Ressourcen angesehen werden.

Gehörlose und schwerhörige Kinder haben sowohl die kognitiven Voraussetzungen, zwei Sprachen im Gehirn parallel oder kurz nacheinander zu erlernen. Auch führt ein frühzeitiger Erwerb von Laut- und Gebärdensprachen weder zu nicht zu Verzögerungen „im regulären Spracherwerbsprozess“. Ein frühes Angebot einer Gebärdensprache kann sogar als förderlich für den Lautspracherwerb als „zweite Erst- oder als Zweitsprache“ wirken.

"Alle bilingualen Modelle gehen davon aus, dass es gehörlosen/hörbehinderten Kindern barrierefrei möglich ist, dem Unterricht in Gebärdensprache zu folgen und sie die deutsche Sprache gezielt vermittelt bekommen sollen."

(Krausneker & Schalber 2007, S. 245)

Die voll ausgebildete Grammatik von Gebärdensprachen wird dem Status einer „Bildungs- und Fachsprache beim Lernen und Lehren in jeglichen Bildungskontexten“ dabei ebenfalls hinreichend gerecht. Dazu tragen der große Wortschatz der Gebärdensprachen(n) sowie ausreichend sprachliche Strukturen, um bei Bedarf neues Fachvokabular zu entwickeln, bei (Giezen 2011, S. 74f).

Dieses Kapitel zeigt auf, wie vielschichtig die Arbeit bilingual arbeitender Lehrer*innenteams mit gehörlosen Schüler*innen ist. Pädagog*innen, die sich im schulischen Feld bewegen, in denen gehörlose Schüler*innen einen Teil der zu unterrichtenden Gruppe ausmachen begegnen nicht nur diversen Klassenzusammensetzungen, sondern der durchaus komplexen und auch kulturell konnotierten Lebenswelt gehörloser Kinder. Umso relevanter ist demzufolge die Frage nach Strategien, um dieser Komplexität angemessen begegnen zu können.

Nicht nur kulturelle Hintergründe sind hier zu bedenken, diese Lehrpersonen müssen sich auch unterschiedlichen Stufen von Zweisprachigkeit annehmen und didaktische Strategien dementsprechend anpassen. Die in dieser Masterarbeit durchgeführte Forschung fragt also danach, wie die Teams diesen Anforderungen kulturell und sprachlich begegnen können und wie die voll verwendbare Bildungssprache ÖGS dafür gewinnbringend genutzt werden kann. Auch bei Fragen, wie Teams von Praktiker*innen neue oder bestehende didaktische Konzepte nutzen können oder wie curriculare Entwicklungen dazu beitragen, stellen diese Überlegungen und vor diesem Hintergrund einen wichtigen Bestandteil dar. Dieses Interesse ist die Grundlage der vorliegenden Arbeit. Um dies in umfassender Weise ergründen zu können, muss jedoch zunächst einen Blick auf die vergangene und gegenwärtige Bildungssituation gehörloser Kinder in Österreich geworfen werden.

3. Bildung und Beschulung gehörloser Kinder in Österreich

In diesem Kapitel wird vorerst ein historischer Überblick über die methodische und institutionelle Entwicklung der Beschulung hörbeeinträchtigter Kinder gegeben. Im Anschluss lege ich den Blickpunkt auf das sich seit den 90er Jahren in Österreich etablierte integrative Beschulungssystem. Ein besonderer Schwerpunkt stellt das integrativ-bilinguale Unterrichtsmodell dar, wobei die Bearbeitung des Themenschwerpunkts im Kontext sprachlicher und personeller Ressourcen erfolgt. Die Beschreibung dieser Bereiche ist besonders relevant für vorliegende Masterarbeit, da ich mich innerhalb meiner Untersuchung im komplexen Forschungsfeld Schule und curricularer Entwicklungen für inklusive Bildung bewege. Dies macht es notwendig, Geschichte und Gegenwart des Gehörlosenbildungsbereichs sowie heute bestehende Strukturen im Kontext der im Folgenden angeführten Paradigmen inklusiver Bildung aufzuzeigen

3.1. Frühe Gehörlosenbildung

Bereits in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts etablierten sich die ersten Gehörlosenschulen in Paris, Leipzig und Wien (Schott 1995; Dotter et al. 2019).

Gehörlosenbildungsinstitutionen bauten zu dieser Zeit auf Wohltätigkeitsbestreben auf und befanden sich mehrheitlich unter kirchlicher Führung. 1760 führte der französische Mönch Charles Michel de l'Épée die Bildung gehörloser Kinder in Paris vorerst rein als Privatstunden durch. Mit wachsender Anzahl hörbeeinträchtigter Schüler*innen institutionalisierte er seinen Unterricht in einer eigens gegründeten Schule in Paris. Parallel dazu begann der Lehrer Samuel Heinicke in Hamburg Klassen mit gehörlosen Schüler*innen zu unterrichten. Die Gründung der ersten „Kaiserlich-königlichen Taubstummenanstalt“ in Wien folgte nach einem Besuch Josephs des II. an der L'Épée'schen Schule in Paris (Dotter et al. 2019, S. 377). Bis zum Jahre 1847 folgten weitere Bildungsinstitutionen innerhalb der österreichisch-ungarischen Monarchie.

Geprägt wurde die Geschichte der Bildung Gehörloser vor allem von unterschiedlichen Herangehensweisen der Unterrichtsmethoden und Sprachwahl (Schott 1995, S. 76ff). Der sogenannte „Methodenstreit“ bezeichnet die sich konkurrierenden Unterrichtsweisen der ‚französischen‘ und ‚deutschen‘ Methode de l'Épées und Heinickes (Dotter et al. 2019, S. 377f).

Während Ersterer seine Zöglinge mit eigens entworfenen methodischen Gebärden, der Schriftsprache sowie einem Fingeralphabet unterrichtete, verließ sich der deutsche Vertreter Heinicke ausschließlich auf Lippenlesen und dem Erlernen der deutschen Lautsprache. Diese

Unterrichtsmethode basierte auf der Annahme, dass das Erlernen verschiedener Begriffe nicht direkt mit kognitiven Leistungen und Bedeutungszuschreibungen verknüpft und somit durch reines Nachsprechen erlernbar seien. De L'Épées Ansatz hingegen gründete auf dem Ersatz des fehlenden Hörvermögens durch Bereitstellung visueller Reize (Schott 1995, S. 38). Er gilt somit als Begründer erster speziell gebärdenorientierter didaktischer Methoden bei der Beschulung gehörloser Kinder.

Diese unterschiedlichen Methoden des Unterrichtens tauber Kinder fanden ebenfalls an österreichisch- ungarischen Gehörlosenschulen Eingang. Teile der Diskussionen über geeignete Unterrichtsmethoden wurden auch dort geführt. Zu erwähnen sind hierbei beispielsweise die unterschiedlichen Herangehensweisen des Tiroler Lehrers Romedius Knoll und dem an der genannten Wiener ‚Kaiserlich-königlichen Taubstummenanstalt‘ tätigen Lehrer Johann Stork. Dabei sah Knoll von Gebärden als reine Unterrichtsmethode ab und ließ verschiedenste manuelle Elemente der ‚natürlichen Zeichensprache‘ in den Unterricht miteinfließen (Berger 2006, zit. N. Hager et al. 2021, S. 241). Demgegenüber stand Stork als Vertreter einer rein methodisch geprägten manuellen Anwendung einzelner Gebärden zur Vermittlung der Unterrichtsinhalte. Parallel dazu entwickelte sich die sogenannte ‚gemischte Methode‘ der Wiener Lehrer Joseph May, Franz Czech und Michael Venus, die sich zwischen der oral orientierten deutschen Methode und der gebärdensprachlich orientierten französischen Methode befand.

Vor allem Venus erkannte die „natürliche Geberdensprache (sic!)“ als Gegensatz zur „künstlichen“ an, plädierte jedoch dafür die ‚Tonsprache‘ durch ebendiese zugänglich zu machen (Venus 1826, zit.N. Dotter et al. 2019, S. 377). Auch andere Gehörlosenlehrer übernahmen vereinzelte Gebärden dieser gemischten Methode und passten diese – jedoch ohne Rücksicht auf semantische Bedeutung und Herleitung der einzelnen ‚Zeichen‘ – mechanisch an ihre Unterrichtsinhalte an (ebd.). Ebenso ist anzunehmen, dass „die LehrerInnen zumindest teilweise „der Empfehlung Czechs folgten und existierende Gebärden aus der Gehörlosengemeinschaft übernahmen, anstatt von sich aus neue zu erfinden“ (Dotter et al. 2019, S. 380).

In obenstehenden Ausführungen ist zu erkennen, dass die jeweilige unterrichtsmethodische Gestaltung und Unterrichtssprache gehörloser Kinder bereits früh einen engen Zusammenhang mit Einstellungen zu oraler oder manueller Methode und daraus entwickelten Herangehensweisen der jeweiligen Lehrer basierten. Auch muss erwähnt werden, dass frühe institutionalisierte Bestrebungen taube Kinder zu unterrichten und zu erziehen, von mehrheitlich hörenden Personen vorgenommen wurden.

Spätestens mit dem Mailänder Kongress im Jahr 1880, eine gehörlosenpädagogische Tagung europäischer Gehörlosenlehrer*innen, bei dem der lautsprachliche Ansatz mehrheitlich empfohlen wurde, wurden gehörlose Lehr- und Erziehungspersonen grundsätzlich aus den Schulsystemen ausgeschlossen (Schott 1995; Dotter & Okorn 2003; Krausneker 2006b; Dotter et al. 2019). Somit entwickelten sich Gehörlosenschulen vermehrt zu einem gebärdensprachfreien Raum. Sie waren geprägt von „autoritären und nationalistischen“ Schul- und Unterrichtsordnungen unter völligem Ausschluss gehörloser Selbstvertreter*innen aus der Gebärdensprachgemeinschaft.

Diese Entwicklungen basierten auf Zwängen der Anpassung an die hörende Mehrheitsgesellschaft. Die im 20. Jahrhundert mit der Zeit des Nationalsozialismus folgende Abwertung und Verfolgung von Menschen mit Behinderungen verstärkten dies (Dotter et al. 2019, S.383ff). Gehörlose und/oder gebärdensprachige erwachsene Vorbilder fanden sich zumeist nur im außerschulischen Bereich durch gebärdensprachige Erzieher*innen, die selbst mit gehörlosen Eltern aufgewachsen waren, wie etwa in Internaten. Ebenso existierte Zugang zu Gebärdensprachen in gegründeten Gehörlosenvereinen oder zuhause durch gebärdensprachigen Umgang tauber Eltern mit ihren Kindern.

Bis vor knapp 25 Jahren war die Schullandschaft für taube Kinder von vereinzelt über Österreich verteilten Sonderschulen bestimmt (Kramreiter 2016, S. 15). Die historisch bedingte Betonung der oralen Schulbildung hat bis heute Einfluss auf den „(Nicht-) Einsatz von Gebärdensprachen“ an Österreichs Schulen (Hager et al. 2021, S. 241). Dies galt auch vereinzelt innerhalb der Gehörlosenschulen, obgleich hier durch speziell geschulte Pädagog*innen auf die Gebärdensprache oder kommunikative Unterstützungssysteme wie LBG zur Bildungsvermittlung zurückgegriffen wurde.

Im Laufe der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde der Bestand der Sonderinstitutionen für Kinder mit Behinderungen im deutschsprachigen Raum durch die langsame Etablierung integrativer Schul- und Klassensysteme abgebaut (u.A. Buchner & Gebhardt 2011; Schwab, Gebhardt & Krammer 2015; Kramreiter 2016; Gebhardt & Heimlich 2018).

Parallel dazu fand eine langsame Lockerung oral-autoritärer Denkweisen durch neue Lehrer*innen-Generationen (Dotter et al. 2019, S. 386) sowie personelle Anpassungen durch die Zusammenarbeit von Sonderpädagog*innen und Regelschullehrer*innen statt.

3.2. Entwicklung von Sonderinstitutionen zum schulischen Integrationssystem

Bereits in den 1980er Jahren wurde die Schul- und Bildungslandschaft für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen einer markanten Veränderung unterzogen (Buchner & Gebhardt 2011, S. 298). Im Zuge der Entwicklungen wurden zahlreiche Schulversuche in Abwendung des traditionellen Sonderschulsystems hin zu integrativer Beschulung gestartet.

Im Rahmen der „15. Schulorganisations- Novelle“ (Buchner & Gebhardt 2011, S. 298) erfolgte in Österreich das Recht auf integrative Beschulung für die Primarstufe und ist seit dem Jahr 1993 schulgesetzlich verankert (Kramreiter, 2014, S. 44). Für die Sekundarstufe gilt dies seit dem Jahr 1997. Die Möglichkeit einer Wahl zwischen einem Besuch einer Integrationsklasse oder eines Sonderschulzentrums besteht in einigen Bundesländern nach wie vor. Laut Nationalem Bildungsbericht (Stand 2021) werden österreichweit bereits in der Primarstufe 2,8 % aller schulpflichtigen Volksschüler*innen als Kinder mit sogenanntem „sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF)“ (BMBWF 2019, 2021) angeführt. Zwischen den Schuljahren 2006/07 (Anzahl der SPF-Kinder: 2,7%) ließ sich eine Steigerung mit Höhepunkt im Jahr 2014/15 (3,4%) erkennen. Nach Daten der Statistik Austria (2012, zit. N. Schwab, Gebhardt & Krammer 2015, S. 132) werden in Österreich über die Hälfte der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf integrativ unterrichtet. Die Umsetzung von integrativ oder segregativ betriebenen Schulformen obliegt den Bildungsdirektionen der unterschiedlichen Bundesländer, weswegen die Zahl der integrativ unterrichteten Kinder starke Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern aufweist (Buchner & Gebhardt 2011, S. 301).

Bei gehörlosen und schwerhörigen Kindern führte die Etablierung verschieden gestalteter Integrationsmodelle zum Aussterben der traditionellen Gehörlosenschulen, in denen zuvor nur gehörlose Kinder ohne Zusatzbeeinträchtigung unterrichtet wurden. Zur Umsetzung dieser Modelle wurden seit Beginn der 1990er Jahre einige wissenschaftliche Schulversuche durchgeführt, unter anderem in Kärnten, Steiermark, Wien und Salzburg (Kramreiter & Krausneker 2019, 133ff). Integrationsmaßnahmen entstanden durch das Bestreben nach „vollwertiger schulischer Bildung“. Diesem Bedürfnis konnten Sonder- beziehungsweise Gehörlosenschulen nicht mehr gerecht werden (Krausneker 2006b, S. 89).

Etabliert haben sich im Zuge dessen Integrationsklassen, in denen eine Gruppe oder auch einzelne hörbeeinträchtigte Kinder, oftmals auch mit Zusatzbehinderungen, in hörende Klassen integriert werden. Sie werden dabei nach spezifischen Lehrplaneinstufungen des Schulorganisationsgesetzes unterrichtet (Schwab, Gebhardt & Krammer 2015, S. 132).

Bedingt ist die Förderung des gemeinsamen Unterrichts unter anderem durch fortschreitende technische Neuerungen, wie das bereits erwähnte Cochlear- Implantat, und daraus folgende Assimilierungen an Klassen mit hörenden Schüler*innen (Kaul & Becker 1999; Kramreiter 2016).

Im Zuge dieser Entwicklungen merken Expert*innen im Bereich der Gehörlosenbildung jedoch auch kritische Gedanken zu frühen Bestrebungen integrativer Beschulung an: Demnach habe das Konzept der Integration auch zur Folge, dass im Falle einzeln integrierter oder Kleingruppen gehörloser Kinder eher ein Prozess der Assimilierung in Form einer „sprachlichen Anpassung“ stattfindet. Anstatt die „sprachlichen Bedürfnisse“ der Kinder zu berücksichtigen und dementsprechend Ressourcen zur gebärdensprachlicher Bildung bereitzustellen wird ein „hörend lautsprachliches“ Klassenzimmer priorisiert (Krausneker 2006b, S. 77ff). Mit der Entwicklung des darüberhinausgehenden Konzepts der Inklusion soll diesem Umstand Abhilfe geschaffen werden, um innerhalb des Bildungsbereichs, zu positiven Entwicklungen der Bildungssituation gehörloser Kinder beizutragen. Diese Entwicklung bildet eine theoretische Basis für das vorliegende Forschungsinteresse an der Arbeit von Lehrer*innenteams, die Einfluss auf inklusive Strukturen haben kann.

Wie inklusive Bildung in der Praxis neben curricularen Entwicklungen vonstattengehen kann, wird im kommenden Kapitel dargelegt.

3.3. Wandel von Integration zu inklusiven Konzepten

Schulische Inklusion nach Grosche und Lütke (2020, zit. N. Grosche & Moser Opitz 2023, S. 247) wird definiert als „unterrichtliche Berücksichtigung der akademischen und sozialen Bedürfnisse aller Schüler*innen.“ Dazu zählen insbesondere die „soziale Partizipation“ und das „emotionale Wohlbefinden“ als relevante inklusive Ziele. Dazu braucht es vor allem die Entwicklung und Veränderung der Ausbildung von Lehrpersonen auf einer übergeordneten Ebene.

Diese Veränderungen betreffen nicht nur die Befähigung für den allgemein gestalteten inklusiven Unterricht, auch der Unterricht innerhalb der spezifischen Lehrfächer muss von Lehrpersonen neu gedacht werden. So müssen sie bereits in ihrer Ausbildung darauf vorbereitet werden, heterogenen Bedürfnissen innerhalb ihrer jeweiligen Fächer gerecht zu werden (Gottling et al., in press). Im Rahmen der vorliegenden Forschung gilt das vor allem für inklusiven Sprachunterricht im Fach Österreichische Gebärdensprache: Dabei stellt sich also die Frage, danach wie die Lehrpersonen ÖGS auf gelingende inklusive Weise lehren können und was es dazu neben der Anwesenheit von mehreren Lehrpersonen, wie bereits im Kapitel 1.3. durch Studienergebnisse belegt, sonst noch braucht.

Darüber hinaus wird die Entwicklung im Gehörlosenbildungsbereich auch im Kontext übergeordneter curricularer Entwicklungen gesehen. Während in vorliegender Arbeit der gemeinsame Unterricht von Lehrpersonen im Fokus steht, kann ich in dieser Arbeit trotzdem nicht auf einen Blick der darauf, wie Anpassungen an den Lehrplan entwickelt, reformiert und praktiziert werden, verzichten. Dies begründet sich darin, dass auch hörbeeinträchtigte Kinder nach einem speziellen Lehrplan unterrichtet werden und man die speziellen Lebenswelten der gehörlosen Schüler*innen dabei im Blick behalten muss. Diesen Lebenswelten, die eng verbunden mit im Kapitel 2 angeführten speziellen Gegebenheiten von Gehörlosigkeit in Verbindung stehen, lässt sich durch eine bestimmte Auffassung von Curricula in der Schule begegnen: Dabei geht es vor allem darum, Curricula in der Schule neu zu denken und akademisch- pädagogische Denkweisen und subjektive Lebenswelten der Schüler*innen, aber auch der Lehrer*innen zusammenzubringen. Curriculare Veränderungen und die damit verbundene Arbeit an umfassender Bildung ist zu denken als Diskurs und an einem Punkt vollendetes Endprodukt (Pinar 2004, S. 14).

Dazu dient das von Pinar (2004) entwickelte Verb *currere* innerhalb dessen Curricula immer in Verbindung mit zeitlichen Bezügen (also mit Bedenken an Vergangenheit und Zukunft) zu denken, zu rekonstruieren und zu entwickeln ist (ebd., S.18). Dabei geht es auch um das eigene (autobiographische) Selbstverständnis (ebd., S.49), und im Rahmen des vorliegenden Forschungsbereichs auch um die Frage nach der Begegnung mit den Welten gehörloser Schüler*innen.

Currere sucht also akademischen Diskurse ein Verständnis über das Leben der Bildungskonsument*innen und deren Lehrenden beizubringen, und deren Einbettung in Gesellschaft Politik und Kultur- in diesem Sinne beispielsweise die in Kapitel 2 beschriebene Gehörlosenkultur- zu verstehen (zit. N. Bruner 1996, Pinar 2004, S. 50). So wird intensiv auf Leben und Alltag aller Beteiligten eingegangen, anstatt sich von diesen zu entfernen und sich in akademischen höhergelegten akademischen Überlegungen zu verlieren (Pinar 2004, S. 51).

So kann man als Lehrperson curriculare Reformen immer in Bezug zur gesellschaftlichen Öffentlichkeit suchen, ohne dabei die eignen Selbstverständnisse beispielsweise von Inklusion und was es für deren Umsetzung benötigt, außer Sicht zu lassen (Pinar 2004, S. 51f).

Diese Entwicklungen betreffen ebenso den Gehörlosenbildungsbereich. Vor allem aber das vorliegende Forschungsinteresse zur konkreten Umsetzung von Inklusion durch Lehrer*innenteams verlangt, den Blickpunkt auf den Wandel der Beschulung von Kindern und

Jugendlichen mit Beeinträchtigungen und auf übergeordnete Entwicklungen damit verbundener Paradigmen zu richten.

Die vergleichsweise jüngeren Diskussionen über die Abgrenzung dieser Entwicklungsstufen wird begleitet durch eine oftmals nicht klar zu trennende Begriffsbestimmungen der beiden Termini. Dies findet sich bereits grundlegend in der 1994 getätigten Salamanca Erklärung der UNESCO die aus menschenrechtlicher Perspektive das Recht von Personen mit speziellen Bedürfnissen auf vollwertige Bildung empfiehlt und definitorisch erläutert (UNESCO 1994/2006, zit. N. Grosche 2015, S. 23). In dieser Erklärung zum gemeinsamen Unterricht von Menschen mit und ohne Behinderung wurde der englischsprachige Begriff „inclusion“ verwendet, der ins Deutsche mittels „Integration“ in der Übersetzung übernommen wurde². Derselbe Umstand findet sich in der 2008 in Kraft getretene Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK), wobei der Inklusionsbegriff zu dieser Zeit bereits im deutschen Sprachgebrauch Eingang gehalten hatte (Grosche 2015, S. 23).

3.3.1. Fünf- Stufenmodell nach Hans Wocken (2009)

Es bestehen auch definitorische Schwierigkeiten hinsichtlich des pädagogischen Inklusionsbegriffs an sich. Hans Wocken (2009) kategorisiert anhand eines Modells basierend auf Sander (2004) unterschiedliche Stufen einer werteorientierten Einbindung von Menschen mit Behinderungen in Gesellschaft und Bildungssystem. Es handelt sich nicht um historisch aufeinander aufbauende Entwicklungsphasen. Vielmehr werden auf jeder Stufe zugeschriebene Werte realisiert.

Die untersten Ebenen des Modells beinhalten die Zustände der „*Extinktion*“ (Auslöschung) sowie „*Exklusion*“. Diese unterscheiden sich zwar grundlegend durch ein zugestandenes Recht auf Leben bei letzterer, es wird jedoch beiderseits kein Anspruch auf Bildung oder gar eine Durchsetzung der Schulpflicht gewährt oder gar forciert (Wocken 2010, S. 218).

Die dritte Phase einer „*Segregation*“ beziehungsweise „*Separation*“ ist durch ein Sonder- und Förderschulsystem gekennzeichnet, bei der Schüler*innen mit und ohne Behinderung gezielt in jeweils getrennten Institutionen unterrichtet werden. Wie bereits angeführt, war dieses Schulsystem vor Einführung integrativer Beschulung bis vor einigen Jahren in Österreich dominant. In Österreich bestanden laut Quelle des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) im Schuljahr 2018/19 noch über 250 als Sonderschulen betitelte Einrichtungen. Für hörbeeinträchtigte

² Für tiefergehende kritische Diskussionen siehe u.A. Hinz (2013)

Kinder bestehen heute nach wie vor Sonderschuleinrichtungen, wobei manche dieser Institutionen beispielsweise im Raum Wien auf administrativer und schulorganisatorischer Ebene als Stammschulen für Expositurklassen integrativer Regelschulen fungieren (Kramreiter, 2014, 2015).

Innerhalb Wockens Modell bezieht sich die Stufe der „*Integration*“ auf ein allgemeines Recht der sozialen Teilhabe, wobei sich dieses im Bildungsbereich rein auf gemeinsamen Unterricht mit Kindern ohne Behinderung bezieht. Ebenso ist die Möglichkeit einer integrativen Beschulung abhängig von vorhandenen Ressourcen der jeweiligen Bildungsinstitutionen. Diese Ressourcen reichen von Professionalisierung, vorhandenen Kompetenzen und genügende Anzahl der Lehrkräfte bis hin zu den räumlichen Möglichkeiten des Schulgebäudes. Wocken kritisiert, dass das Recht auf Bildung zu jeder Zeit abhängig von äußeren Umständen der jeweiligen Institutionen sei. Auch die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs könne laut Wocken über die „Integrations-“ beziehungsweise „Anpassungsfähigkeit“ der Kinder entscheiden. Das daraus entstehende „2-Gruppen“-Konstrukt unterteilt demzufolge klar in Kategorien von Schüler*innen mit und ohne Behinderungen (Wocken 2010, S. 14f).

Auf der übergeordneten Wertstufe der „*Inklusion*“ werden Vielfalt sowie die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler*innen als „Normalfall“ gesehen. Diesem Umstand wird in inklusiven pädagogischen Umgebungen auch damit begegnet, dass die Kinder sich gleichwertige Einbindung in das Bildungssystem durch ihre „Integrationsfähigkeit“ nicht erst verdienen müssen, vielmehr wird deren Umwelt „integrationsfähig“ gemacht (ebd.). Inklusion bedeutet in diesem Zusammenhang also die „Minimierung von Diskriminierung und die Maximierung von Teilhabe aller“³ (zit. N. Braäu, Heigl et al. 2022, S. 4). Dem kann im Gehörlosenbereich beispielsweise durch Bereitstellung der notwendigen Ressourcen (ausreichend didaktisch und sprachlich geschulte Gehörlosenpädagog*innen, angepasste visuelle Unterrichtsmethoden) begegnet werden. Hierfür können die Gebärdensprachkompetenzen von Lehrer*innen gefördert oder auch spezielle Rahmenbedingungen, beschrieben in einem der folgenden Kapitel, in die Stunden integriert werden.

Allgemein und über Wockens Definition hinausgehend bedeutet das auch, dass jeder Mensch Teil der Gesellschaft sein und jedem „eine Stimme gegeben werden soll“ (Biewer 2017, zit. N. Heigl et al. 2022, S. 2). Dies geht einher mit der Abwendung von Strukturen einer

³ “Inclusion as the minimization of discrimination and maximization of participation for all” - frei übersetzt, TB

Mehrheitsgesellschaft ohne Behinderung, was in diesem Fall der Ablehnung oralistischer Verhältnisse und der Anpassung an eine hörende Gesellschaft gleichkommt.

Darüber hinaus ist das Prinzip der *Inklusion* nach Wocken geprägt von der Durchsetzung der (Menschen-) Rechte und die damit verbundene Anerkennung einer „gleichwertige(n) und gleichberechtigte(n) Differenz“ von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Beeinträchtigungen. Statt separierenden Unterteilungen in Schüler*innen-Gruppen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sollen verschiedene gebärdensprachliche Angebote und die Einbettung von Kultur, Geschichte und Identität Gehörloser in die Unterrichtsstunden eingebunden werden. Der positiven Anerkennung der Vielfalt wird durch die Förderung des Eigen- und Selbstbewusstseins als gehörloser Mensch und als Teil der Gebärdensprachgemeinschaft Rechnung getragen. Unabdingbare Partizipation in allen Bildungs- und Lebensbereichen und die damit verbundenen notwendigen „strukturellen Veränderungen der regulären Institutionen“ sollen damit einhergehen (Biewer 2009, zit. N. Grosche 2015, S.21). Die im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführte Forschung soll auf Basis dieses Verständnisses von Inklusion ergründen, wie die gemeinsame Arbeit durch Lehrkräfte durch sprachliche Strategien und auf verschiedenen Ebenen der Zusammenarbeit zur Umsetzung von Inklusion beitragen kann.

3.3.2. Inklusive Bildung als Teil des Rechtssystems

Folgt man dieser menschenrechtlich geprägten Orientierung, beeinflussen auch die Richtlinien der UN-Behindertenrechtskonvention die Trennung von Inklusion und Integration. Obgleich die Übersetzung von „inclusion“ zu „Integration“ wie bereits angeführt, nicht klar dargestellt wird, bezieht sich anhand der UNBRK die Durchsetzung von Inklusion auf Rechte, die einzuklagen wären. Integration appelliert hingegen an „guten Willen, an Humanität und an Freiwilligkeit“ (Grosche 2015, S.13).

Ein Wandel von sozialen humanistisch geprägten Zielen zur „rechtlich kodifizierte(n) Gleichwertigkeit aller Menschen“ hat sich parallel mit diesem Wandel vollzogen. Die Ratifizierung der Konvention durch die österreichische Regierung im Jahr 2007 steht im unweigerlichen Zusammenhang mit dem Wandel von Österreichs Bildungswesen für Menschen mit Beeinträchtigungen (Buchner & Gebhardt 2011; Krausneker 2012; Becker et al. 2017a; Gebhardt & Heimlich 2018; Dotter et al. 2019; Biewer et al. 2020; Hager et al. 2021).

Forschungsergebnisse (u.a. Dyson 2010; Werning 2014) zeigen, dass es keinen allgemeingültigen Lösungsweg zur inklusiven Schulentwicklung gibt. Das Streben nach inklusiver Bildung muss auf verschiedenen Ebenen begutachtet werden, wie etwa die spezifische Gestaltung des Unterrichts oder Kriterien in Zusammenhang mit der Professionalität der einzelnen Lehrkräfte.

Das Recht auf vollwertige Bildung und die verpflichtende Einbindung von Menschen mit Beeinträchtigungen an Österreichs Schulen ist vor allem für gehörlose Menschen mit klaren Anforderungen an das dementsprechende Gehörlosenbildungssystem verbunden.

Inklusion steht unweigerlich mit der Verwendung der Gebärdensprache in Schule und Unterricht in Verbindung. Durch die Ratifizierung der UNBRK der Vereinten Nationen (UN) wurde dem Paragraphen 24 (3) zugestimmt, welcher auch die Anwendung von Gebärdensprachen in der Bildung tauber Kinder sicherstellen sollte. Auch haben dieser UN-Konvention zufolge alle Menschen „Anspruch auf Anerkennung und Unterstützung ihrer spezifischen kulturellen und sprachlichen Identität, einschließlich der Gebärdensprachen und der Gehörlosenkultur“ (UNBRK. Art. 30 Abs. 4). Außerdem soll durch die Vertragsstaaten sichergestellt werden, „dass blinden, gehörlosen, schwerhörigen, hörschbehinderten oder taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet (...)“ (ebd., Art. 24 Abs. 3c)).

Allgemein gilt innerhalb dieser Forderung nach angepassten Angeboten in der Bildungslandschaft, dass Inklusion „als zentrales Prinzip jeglichen Unterrichts“ gelten sollte (Gotling et al., in press). Das Lehrpersonal soll dahingehend auf die mögliche Heterogenität der Schüler*innengruppe innerhalb der Ausbildung mit Unterlagen zu inklusivem Fachunterricht vorbereitet werden (ebd.). Der im Rahmen dieser Masterarbeit liegende Fokus auf ÖGS-Unterricht in der Schule hat zwar in pädagogischen Ausbildungen noch keinen Eingang gefunden, die Thematik benötigt nichtsdestotrotz die Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Überlegungen auf übergeordneter Ebene, wie ÖGS einer heterogenen Schüler*innenschaft vermittelt werden kann.

Das Inkrafttreten des österreichischen Behindertengleichstellungsgesetzes 2006, das gegen Ungleichbehandlungen und Diskriminierungen von Menschen mit speziellen Einschränkungen vorgeht, soll ebenfalls sicherstellen, dass gehörlose oder blinde Menschen gegenüber Menschen ohne Behinderung gleichbehandelt und somit nicht benachteiligt und diskriminiert werden (Zelger 2013, S. 11).

Um diese Gleichstellung auch im Bildungsbereich zu garantieren, sollen laut Expert*innen bestimmte Rahmenbedingungen berücksichtigt werden. Dafür muss die Annahme vorausgesetzt werden, dass gehörlose Kinder

„(...) nicht (...) lernschwach, minderbegabt oder mehrfachbehindert sind. Sie brauchen im Vergleich zu hörenden Kindern (auch solchen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch) lediglich spezielle Förderung und gut didaktisierten Deutsch- als- Zweitsprache- Unterricht“
(Krausneker 2006b, S. 90).

Hörbeeinträchtigte Kinder können demnach jegliche Inhalte in derselben Qualität erfassen und wiedergeben wie andere Kinder – vorausgesetzt man bietet ihnen spezielles, auf ihre Bedürfnisse zugeschnittenes Unterrichtsmaterial und visuelle didaktische Methoden. Generell notwendig ist es also, im Unterrichtswesen gehörloser Kinder dieselben Bildungsstandards anzupeilen wie bei hörenden Kindern. Andernfalls tragen diese bereits aufgrund niedrigeren schulischen Erwartungen schlechtere Voraussetzungen in die weitere Bildungs- und Arbeitswelt (ebd.).

3.4.Integrativ- bilingualer Unterricht für gehörlose Schüler*innen

Der Wandel der angeführten Paradigmen und die Etablierung der völkerrechtlichen und gesetzlichen Richtlinien finden in der gehörlosenpädagogischen Praxis in jüngerer Zeit Eingang in der Ausarbeitung von didaktischen und schulorganisatorischen Rahmenbedingungen ausgearbeiteter Unterrichtsmodelle (Krausneker, 2006a; Kramreiter 2012, 2015; Kramreiter & Krausneker 2019). Diese sollen den gehörlosenspezifischen, sprachlichen und didaktischen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen gerecht werden. Um größtmögliche Teilhabe aller Schüler*innen zu erreichen, hat bilingualer Unterricht zum Ziel, gehörlosen Kindern bei der Kommunikation innerhalb der Klasse barrierefreie Unterrichtskontexte zu bieten und ihnen so zu ermöglichen, bilinguale Kompetenzen zu erreichen. Diese werden als wichtige Ressourcen für das gesamte Leben erachtet (Krausneker & Schalber 2007, S. 245).

In einzelnen Quellen wird meist vom Begriff „Integration“ gesprochen. Auch innerhalb eines Unterrichtsmodells, das größtmögliche Inklusion anzustreben versucht, ist eine klare Begriffstrennung nicht klar gegeben. Der jüngere Verlauf der Ausarbeitungen jenes Unterrichtsmodells bewegt sich zwar mehr in Richtung des beschriebenen Inklusionsgedankens, nichtsdestotrotz wird in diesem Bewusstsein der Integrationsbegriff gemäß der vorliegenden Literatur übernommen. Die folgenden Beschreibungen stützen sich auf wissenschaftliche Begleitungen verschiedener Schulversuche im Raum Wien, in denen ein bilinguales

Unterrichtsetting in bestehende Integrationsstrukturen eingegliedert wird (Krausneker 2004a; Kramreiter 2012, 2016; Becker et al. 2017b).

3.4.1. Schulorganisatorische Rahmenbedingungen

Bilingualer Unterricht in inklusiven Klassen wird von bestimmten schulorganisatorischen Gegebenheiten umrahmt. Die jeweilige Sonderschule, die als Stammschule agiert, steht in Kooperation mit der jeweiligen integrativ betriebenen Regelschule (Volksschule, Neue Mittelschule, Allgemeinbildende höhere Schule) und ist für organisatorische Belange zuständig (Kramreiter, 2014, S. 44). Die Sonderinstitution stellt sicher, dass genügend sonderpädagogisches und qualifiziertes Personal zur Verfügung steht, sowie die notwendige technische Ausstattung der Klassenräume (beispielsweise digitale Geräte zur ausreichenden Visualisierung der Unterrichtsinhalte) vorhanden ist. Darüber hinaus wird nach Regelschullehrplan, modifiziert anhand dem jeweiligen Sonderschullehrplan, unterrichtet, wobei um zusätzliche Förderstunden (beispielsweise in Form der unverbindlichen Übung ÖGS) erweitert wird.

In diesem Modellbeispiel zeigen sich curriculare Reformen, die von der jeweiligen Stammschule umgesetzt wird. Innerhalb dieser Entwicklung wird klar, dass es für die Umsetzung dieser speziellen Konzeptarbeit ausreichend ausgebildetes Personal benötigt.

Ein weiteres Merkmal eines integrativ- bilingualen Unterrichtsmodells besteht in der Mehrstufigkeit der einzelnen Klassen (Kramreiter & Krausneker 2019, S. 136). Schüler*innen im Alter von 6- 15 Jahren werden gemeinsam in einem Gruppen- beziehungsweise Stufensystem beschult, während den Unterrichtsstunden wird nach jeweilig angepassten Wochenplänen und in Stationenarbeit unterrichtet. Es ist empfehlenswert, hörbeeinträchtigte Kinder mit hörenden Kindern in einer Klasse gemeinsam zu unterrichten. Von Einzelintegration gehörloser Kinder ist abzusehen, da gehörlose Kinder und Jugendliche für eigene „Identitätsarbeit“ auch innerhalb des Schulkontextes „Sprach- und Erfahrungswelt mit gleichbetroffenen Gesprächspartner*innen“ teilen können sollten.

Dabei sollte sich jede*r Einzelne der Kinder in der Klasse jederzeit wieder in ihre jeweiligen „Sprachgruppen“ zurückziehen können (Becker 2019, S. 81). Während der Stationenarbeit bewegen sich auch die Lehrpersonen frei im Raum und leisten individuell Hilfestellungen, wo die Kinder und Jugendlichen es benötigen (Kramreiter 2014, S. 45).

Um diese individuelle Unterstützungen zu gewährleisten, werden alle Unterrichtsstunden von einem Zweilehrer*innen-Team begleitet. Regelschullehrer*innen arbeiten zusammen mit gebärdensprachkompetenten hörenden und/oder gehörlosen Pädagog*innen der kooperierenden

Sonderschulinstitution. Als Ansprechpartner für die beiden Sprachen ÖGS und Deutsch sind also zu jeder Zeit zwei Lehrpersonen anwesend.

Die Leitung des Unterrichts wird innerhalb des Lehrer*innen-Teams abwechselnd übernommen. Die Zusammensetzung eines Teams kann beispielsweise aus eine*r Regelschullehrer*in, eine*r gebärdensprachkompetenten hörenden Integrationslehrkraft und einer gehörlosen oder schwerhörigen Pädagog*in bestehen, wobei die Größe der jeweiligen Teamzusammensetzung je nach Klassenstufe und Alter der Schüler*innen variiert. Obgleich die Anzahl der anwesenden Pädagog*innen unterschiedlich gestaltet wird, zeichnet sich bilingual-integrativer Unterricht vor allem darin aus, dass durchgehend mindestens zwei Lehrkräfte anwesend sein müssen, von denen mindestens eine Person davon gebärdensprachkompetent sein sollte (Kramreiter & Krausneker 2019, S. 136). Die Umsetzungen innerhalb dieses porträtierten Unterrichtsmodells zeigt, wie Lehrer*innenteams innerhalb heterogener Klassen zusammengesetzt werden und welche Möglichkeiten sie bieten, um den vielfältigen Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden. Dies dient zur Orientierung der von mir durchgeführten Erhebungen innerhalb dieses Masterarbeitsprojekts. Da mein Forschungsinteresse sich zum Teil auch auf mögliche sprachliche Strategien von Lehrer*innenteams bezieht, wird zu diesem Zweck im nächsten Kapitel näher auf die sprachliche Umsetzung des hier vorgestellten Modells eingegangen. Auch die Relevanz der Anerkennung von ÖGS als Bildungssprache spielt hierbei eine Rolle, da innerhalb vorliegender Forschung die ÖGS im Rahmen der durchgeführten Erhebungen in betreffenden Klassen als neben Deutsch als offizielle Unterrichtssprache gilt.

3.4.2. Sprachliche Gestaltung

Unterschiedliche Sprachstrategien innerhalb des Unterrichts werden in dem hier präsentierten Modell abhängig von den einzelnen Lehrpersonen umgesetzt (Kramreiter 2015, 2016). Diese Sprachrollen innerhalb der Lehrpersonengruppe können sich anhand dokumentierter Schulversuche wie folgt gestalten:

Während die hörende Regelschullehrer*in Deutsch Schrift- und Lautsprache verwendet, unterrichtet die gebärdensprachkompetente Gehörlosenlehrer*in in ÖGS und benutzt beim Lesen und Schreiben vereinzelt LBG. Die gehörlose Lehrperson spricht ebenfalls ÖGS sowie geschriebenes Deutsch. Die aktive und durchgehende Verwendung von Deutsch und ÖGS wird simultan, oder zusätzlich nochmals für didaktische Strategien durchgeführt (Kramreiter & Krausneker 2019, S. 137). Angebunden daran ist gehörlosenspezifische, visuell orientierte Didaktik innerhalb der zusätzlichen Förderung gehörloser Schüler*innen.

In Mischmodellen bilingual-inklusive Unterrichts werden vor allem im Sekundarstufenbereich die Schüler*innen durch Kommunikationsassistenten, Gebärdensprachdolmetscher*innen, und/oder ein Stützlehrer*innensystem mit gebärdensprachkompetenten Sonderpädagog*innen für festgelegte Wochenstunden unterstützt (Kramreiter 2015, S. 46ff).

Basisvoraussetzung der Implementierung bilingualer Unterrichtsmodelle ist die gesetzliche Absicherung der ÖGS als Bildungssprache, das „Recht auf bilinguale Bildung“ und „bilinguale Curricula“ sowie die Einführung der Gebärdensprache als eigenes Unterrichtsfach (Becker et al. 2016, S. 1). Positionspapiere und Petitionen gehörloser Selbstvertreter*innen (ÖGLB 2019, 2021b) sowie Studienergebnisse und Empfehlungen einzelner Expert*innen (u.A. Krausneker 2004b; Krausneker & Schalber 2007) führten bislang nicht zur Einführung einer gesetzlichen Grundlage der nationalen Gebärdensprache als Unterrichtssprache. Sie wird meist nur einzeln und individuell konzeptualisiert eingesetzt Hager et al. 2021, S. 246f).

Ein bereits ausgearbeiteter Entwurf eines Lehrplans der ÖGS liegt dem zuständigen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung seit 2018 vor. In neuesten Entwicklungen wird die Umsetzung nun ausgearbeitet. Der Lehrplan zur Förderung von ÖGS an Österreichs Pflichtschulen und der Sekundarstufe 2 soll bereits im folgenden Schuljahr 2024/25 praktischen Einzug in die Schulen erfahren, um allen gehörlosen und hörenden Schüler*innen Zugang zur österreichischen Gebärdensprache zu ermöglichen (ÖGLB Online). Diese Neuerungen sind das Ergebnis der Bemühungen von Expert*innen aus dem Bereich der Bildungswissenschaft, Linguistik und Pädagogik um die Ausarbeitung von Gestaltungsmaßstäben, an denen sich bilingualer Unterricht orientieren sollte (Krausneker 2006b; Kramreiter, 2014). Jene Konzeptarbeit dient dazu, die Entwicklung zur gesetzlichen Verankerung der ÖGS als Bildungssprache durch curriculare Reformen zu unterstützen.

Innerhalb des bilingualen Unterrichts nehmen die ÖGS und Deutsch eine gleichwertige Stellung als Bildungs- und Vermittlungssprache in den Stunden ein. Die jeweilige Gebärdensprache wird neben der Lautsprache zur Vermittlung von Inhalten und innerhalb der Alltagskommunikation der Klasse eingesetzt. Die Vermittlung der Lautsprache Deutsch wird neben der allgemeinen Vermittlung des Faches durch „spezifische didaktisch-methodische Unterrichtspraktiken und andererseits auch mit Hilfe der Regelschuldidaktik“ auf Wunsch der Schüler*innen sprechtechnisch verbessert Kramreiter 2014, S. 44f). Deutsch wird gezielt als Fremd- beziehungsweise Zweitsprache gelehrt. Sprachliches Ziel ist es also vorrangig ein hohes Gebärdensprachenniveau der hörbeeinträchtigten Kinder und deren Lautsprache primär in Lesen und Schreiben aufzubauen (Krausneker 2006b, S. 81f).

Des Weiteren soll die Gebärdensprache in Integrationsklassen als eigenes Unterrichtsfach, zumindest in unverbindlichen Übungen, getrennt nach hörenden und gehörlosen Schüler*innen, angeboten werden. Diese Stunden müssen durch eine*n Native Signer*in als Lehrkraft abgedeckt werden (ebd.).

3.4.3. Personelle Ressourcen

Neben der Verwendung gebärdensprachlicher bilingualer Konzepte in der pädagogischen Praxis sowie angepassten schulorganisatorischen Strukturen und didaktischer Planung wird ersichtlich, dass Ressourcen durch gehörlose und hörende Lehrkräfte einer der wichtigsten Grundbausteine von bilingual-gestaltetem inklusiven Unterricht darstellen.

Auch bei erwähnter curricularer Entwicklung des neuen Lehrplans ÖGS bildet die Voraussetzung für die Umsetzung gebärdensprachkompetentes Personal. Relevant dabei ist vor allem deren „individuelle Einschätzung“ zur jeweiligen Didaktik und Unterrichtssprache. Auch eine grundlegende Offenheit gegenüber Sprache und Kultur, genügend Flexibilität sowie gebärdensprachliche Kompetenzen sollten vorhanden sein. Überdies bedarf es genügend Wissen um gehörlosenspezifische Unterrichtsmethoden (Kaul & Becker 1999; Kramreiter 2015). Zu diesem Zweck benötigt es von vornherein spezifische Ausbildungsmöglichkeiten von Lehrer*innen, was vor allem von Vertreter*innen der Gehörlosengemeinschaft gefordert wird (ÖGLB 2021a).

Es sollten für beide Sprachen durchgehend erwachsene Kommunikationspartner*innen anwesend sein. Gehörlose gebärdensprachige Erwachsene können nebst dem als Sprach- und Identitätsvorbilder fungieren. Sie können ebenfalls für eine Sensibilisierung der Mitschüler*innen und Regelschullehrer*innen diverse Themen der Gehörlosenkultur und Gebärdensprache in den Unterricht miteinfließen lassen. Eine bilinguale Klasse als hörende Lehrer*in mit ÖGS-Kenntnissen allein zu führen ist laut Forschungsergebnissen nicht sinnvoll oder zielführend. „Zwei erwachsene sprachliche Vorbilder“ mit Nutzung ihrer jeweiligen Hauptsprachen sind notwendig, um durch „Vorleben des gemeinsamen Alltags und Umgangs“ miteinander im Team aber auch durch die Nutzung der Kompetenzen in der jeweiligen anderen Sprache den Kindern „ganz grundlegende sprachliche Kompetenzen direkt (...) vermitteln zu können“ (Krausneker 2004c, S. 321). Dem bereichernden Aspekt von gehörlosen Pädagog*innen im Unterricht mit hörbeeinträchtigten Schüler*innen wird in der Praxis bis zuletzt von Entscheidungsträger*innen jedoch wenig Relevanz beigemessen (Kramreiter 2016, S. 259)

Auch auf Bundesebene wird eine gelingende Zusammenarbeit der Lehrkräfte als unverzichtbare Voraussetzung gehandelt. So soll den mannigfaltigen Anforderungen inklusiver Schulen

sowie den verschiedenen Entwicklungs- und Fördersituationen aller Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen begegnet werden. Auch in den vom Bildungsministerium ausgesandten Standardrichtlinien zu inklusivem Unterricht finden sich Empfehlungen zum Unterricht in einem ausreichend qualifizierten Lehrer*innen- Team. „Grundkenntnisse integrativer Teamarbeit und eine entsprechende inklusive Haltung“ sollen die Basis für gelingende Teamarbeit über mehrere Schuljahre darstellen (BMBWF 2015, S. 2f). Diese Vorgaben, die angeführten empirischen Erkenntnisse und die Relevanz gebärdensprachlicher Kompetenzen von Lehrpersonen dienen zur Orientierung der vorliegenden Forschung. Sie weisen auf bereits beforschte positive Beispiele der gemeinsamen Arbeit von Teams in gemischten Klassen hin und betonen die Wichtigkeit bestimmter Voraussetzungen für die Lehrpersonen innerhalb der Teams.

Für vorliegendes Forschungsinteresse und den darin enthaltenen spezifischen Blick auf die Arbeit von Lehrer*innen werde ich nun auf Rahmenbedingungen des gemeinsamen Arbeitens von Teams im schulischen Kontext eingehen.

4. Teamteaching im inklusiven Kontext

Bereits seit mehreren Jahrzehnten haben Stützlehrkräfte und Sonderpädagog*innen Regelschullehrer*innen im Team mit anderen Professionellen im Klassenraum unterstützt (u.A. Robinson & Robinson, 1965; Lerner, 1971; Lombardo, 1980).

Gelingende Zusammenarbeit zwischen den Akteur*innen innerhalb von Schule und Unterricht stellt einen zentralen Faktor „im erfolgreichen und inklusiven Umgang mit der gegebenen Heterogenität dar“. Auch Gisela Kreie betonte bereits 1985 in ihrem Konzept der „integrativen Kooperation“ die gemeinsame Zusammenarbeit von Pädagog*innen als unverzichtbare Notwendigkeit, deren Qualität das Gelingen oder Nichtgelingen von Integration in der Schule entscheidend beeinflusse (Kreie 1985, S. 13). Das gilt ebenso für das neuere Konzept der Inklusion.

Diese Relevanz bezieht sich demzufolge vor allem auf die Teamarbeit von Regel- und Sonderschullehrpersonen in der Praxis (Urban & Lütje-Klose 2014, S. 284). Das gemeinsame Lehren ist besonders wichtig für inklusionsgeleiteten Unterricht mit Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen. Als wichtiges Merkmal von inklusivem Unterricht nennt Halfhide (2009, S.6) die immer wieder neue und flexible Zusammensetzung der Schüler*innen in Kleingruppen, „je nach Unterrichtsgegenstand, gewählter Lernform oder Lernbedürfnisse“.

Aufgrund dessen scheint es wichtig, die unterschiedlichen beobachtbaren Strategien bestimmter Lehrer*innenteams durch die im Rahmen vorliegender Arbeit durchgeführte Forschung zu

erfassen und zu analysieren. Dafür benötigt es im Vorhinein jedoch Klarheit darüber, was unter der gemeinsamen Arbeit im Klassenzimmer genau verstanden wird, welche Formen der Zusammenarbeit es gibt und welchen Einfluss die gemeinsame Arbeit auf heterogene Klassenstrukturen nehmen kann. Ein teilweise vorhandenes theoretisches Wissen über Definitionen und Formen gemeinsamen Lehrens umrahmt somit die vorliegende Forschung und die Präsentation der Ergebnisse dieser Arbeit.

In diesem Kapitel sollen also Merkmale der gemeinschaftlichen Arbeit von Lehrpersonen angeführt werden. In Folge dieser Ausführungen werden ausgesuchte Modelle zur Kategorisierung von Rahmenbedingungen näher beleuchtet. Darüber hinaus gehe ich auf entscheidende Voraussetzungen für gelingende Zusammenarbeit sowie auf mögliche Herausforderungen für das Unterrichten im Team ein.

4.1. Begriffsdefinitionen

4.1.1. Teamteaching und Co-Teaching

Bei inklusivem Unterricht kann eine gemischte Lerngruppe „nach pädagogischen Gesichtspunkten nicht mehr trennscharf in zwei oder mehr Teilgruppen unterschieden werden“ (Halfhide 2009, S.6). Die „Überwindung der Einteilung“ in Gruppen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf erfordert eine Anpassung des Unterrichts durch die quantitative Aufstockung des Lehrpersonals und die daraus resultierende Zusammenarbeit innerhalb der Klasse. Das gemeinsame Arbeiten mehrerer Lehrkräfte ermöglicht vielfältige Unterrichtsformen. Dies resultiert dementsprechend in unterschiedlichste Zuständigkeitsbereiche und Rollen der Lehrpersonen in der Gruppe. Sie fungieren somit flexibel als Ansprechpersonen für bestimmte Fördergruppen oder Lernstationen und nehmen klar definierte Aufgaben wahr. Im Vorhinein werden dabei die in diesem Hinblick relevanten Begriffe *Team-* beziehungsweise *Co-Teaching* sowie *Kooperation* definiert.

Als *Team* wird nach Kricke und Reich (2016, S.39) eine eigenständig arbeitende Gruppe bezeichnet, die mit einem „gemeinsamen Arbeitsauftrag“ sowie sich deckenden Zielen und Arbeitsmethoden ein untereinander abgestimmtes Arbeitsergebnis verfolgt. Es ist dabei „in sich organisiert“, besitzt innerhalb der Gruppe bestimmte Vereinbarungen und erstellt Regeln. Außerdem existieren innerhalb eines Teams bestimmte Rollenzuweisungen. Davon ausgehend werden auf „kooperative(r) und kommunikative(r) Basis“ Entscheidungen für die gemeinsame Erfüllung von Aufgaben und Arbeitsanforderungen getroffen. Diese Definition gibt somit auch die Auswahl der Stichprobe von Lehrer*innengruppen vor- es darauf geachtet, ob die

betreffenden Lehrer*innen tatsächlich Teamstrukturen bilden und somit für die Untersuchung in Frage kommen.

Der Terminus des sogenannten *Teamteachings*, also das gemeinsame Arbeiten und Unterrichten in der Schule, werden in verschiedenen Quellen unter unterschiedlichen Begriffsbestimmungen verwendet (u.A. Halfhide 2009, Abegglen et al. 2017, Grosche & Moser Opitz 2023).

Allgemein versteht man nach Halfhide et al. (2009, S.4) unter Teamteaching Situationen in denen zwei oder mehr Lehrkräfte...

- ✓ ...zur selben Zeit im gleichen Klassenraum unterrichten,
- ✓ ...den Unterricht zusammen „inhaltlich und methodisch planen“ und in einem oder mehreren Räumen durchführen,
- ✓ ...sich die unterschiedlichen Aufgaben-, Inhalts- und Verantwortungsbereiche flexibel untereinander zuweisen und aufteilen,
- ✓ ...die Stunden in abgesprochener Rollengestaltung „leiten oder unterstützen“,
- ✓ ...die Lernumgebung der Schüler*innen im Sinne eines „breit gefächerten Angebot(s) differenzieren und individualisieren“ und somit die Klassen in Absprache miteinander je nach Bedürfnissen und Lernmöglichkeiten angepasst in Kleingruppen einteilen.

Generell lässt sich festhalten, dass Teamteaching in klarer Abgrenzung zur Gestaltung des Unterrichts als Einzelperson steht: Unter Teamteaching versteht man kein Vorgehen, in dem eine Lehrperson den Unterricht übernimmt während die andere Lehrkraft „ohne genauen Auftrag oder Funktion“ nur teilweise oder gar nicht am Geschehen teilnimmt. Es handelt sich ebenfalls nicht um Teamteaching, wenn die Entscheidungsmacht über Lehren und Lernen, Ideen und deren Umsetzungen nur im Aufgabenbereich einer einzigen Lehrperson liegt.

Auch wenn mehrere Personen als Lehrende agieren, kann nicht automatisch von Teamteaching gesprochen werden (Kricke & Reich 2016, S. 44):

Teamteaching ist erst dann vorhanden, „wenn es von spontanen Praktiken oder bereits vorhandenen Routinen in eine dauerhafte und sichere organisatorische bzw. (sic!) institutionelle Form überführt wird (...).“ Diese sind verbunden mit klaren „Verantwortlichkeiten, Verbindlichkeiten, Rechte(n) und Pflichten(n)“ (ebd.).

Im Gegensatz zur allgemeinen Verwendung für die gesamte Zusammenarbeit von Professionellen in Schule und Unterricht, spezifizieren Kricke und Reich (2016, Abb. 2) diesen Terminus als Oberbegriff für verschiedene Zusammensetzungen von Teams je nach Anzahl der Mitglieder.

Zu dieser Definition gehören das *Co-Teaching* im Zweipersonenteam, das *Teamteaching* mit mehr als drei Lehrkräften mit gleicher oder ähnlicher Expertise sowie der gemeinsame Unterricht unterschiedlichster Professioneller. Darüber hinaus identifizieren Friend et al. (2010) die Form des *Co-Teachings* als Variation des Teamteachings und beziehen sich dabei lediglich auf die kooperative Gestaltung innerhalb des Unterrichts selbst.

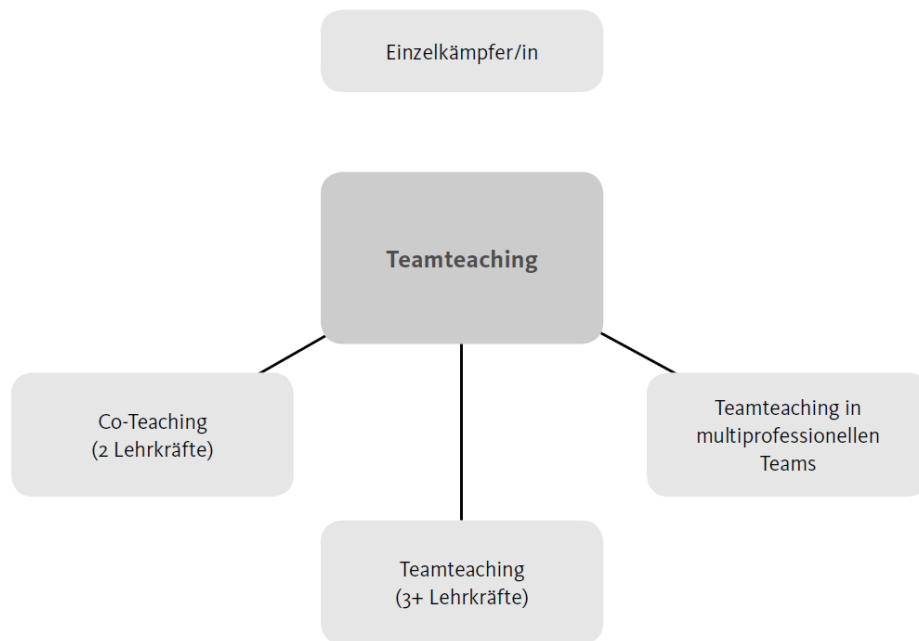


Abb. 3: Formen des Teamteachings nach Personenanzahl

Die Definition der Autor*innen orientiert sich neben der Anzahl der Lehrenden ebenfalls maßgeblich an der speziellen Expertise der hinzugezogenen Lehrkräfte (Friend et al. 2010, zit. N. Kricke und Reich 2016, S. 43). Diese kann sich beispielsweise auf didaktisches oder unterrichtsorganisatorisches Wissen beziehen.

4.1.2. Kooperation

Oftmals wird der Terminus der Kooperation gleichbedeutend mit Co- oder Team Teaching verwendet. In einigen Quellen wird Kooperation mit den konkreten Abläufen der Zusammenarbeit der Lehrpersonen in verschiedensten Situationen innerhalb der Organisation der zu unterrichtenden Klassen verwendet. Nach Friend et. al. (2010) sollte enge Kooperation jeglichen Situationen innerhalb von Bildung und Schule zugrunde liegen und sich nicht nur auf ein Klassensetting beziehen. Im Zusammenhang dieser Arbeit beschreibt Kooperation den eigentlichen Ablauf der Zusammenarbeit und die gemeinsame Unterrichtsgestaltung von Lehrer*innen (Evans 1991, Kochhar-Bryant 2008, zit. N. Friend et al. 2010, S.15).

Innerhalb von Schule und Unterricht wird von Kooperation gesprochen, wenn ein Team von zwei oder mehr Lehrpersonen gemeinsam mit weiterem pädagogischen Personal „Lernumgebungen für Kinder oder Jugendliche gestalten“ und „diese in ihren Persönlichkeits- und Sozialisationsentwicklungen „unterstützen“ (Hellmich et al. 2017, S. 36f). Kooperation ist „intentional und braucht Kommunikation, Vertrauen und Reziprozität“ (ebd.). Ebenso besteht eine maßgebliche Voraussetzung darin, dass die Akteur*innen autonom handeln können und sollen (Heinrich et al. 2012, S. 36). Dies deckt sich ebenfalls mit Ansichten von Hans Wocken (1988): Er sieht in der kooperativen Zusammenarbeit verschiedener Lehrer*innen mit unterschiedlichen Professionen darüber hinaus Chancen zur „Ergänzung pädagogischer Kompetenzen, zur gegenseitigen Beratung, und zum Austausch von Erfahrungen.“ Als Voraussetzung einer gelingenden Zusammenarbeit nennt er die Freiwilligkeit und Bereitschaft zur Teamarbeit sowie die Möglichkeit sich Teampartner*innen aussuchen zu können (Wocken 1988, S. 201).

4.2. Formen des Co-Teachings nach Friend et al. (2014)

Im Folgenden werden unterschiedliche Konstitutionen der gemeinsamen Unterrichtsgestaltung porträtiert. Dies ist wichtig, um in vorliegender Forschungsarbeit Muster der bewussten Nutzung der Anwesenheit mehrerer Lehrpersonen zu erfassen und genauer analysieren zu können. Ein Wissen über mögliche Formen und die räumliche Aufteilung ebendieser erleichtert den Blick während der Erhebung im eigenen Forschungsfeld, das von mir für die Untersuchung gewählt wurde. Die verschiedenen Ausgestaltungen des *Co-Teachings* unterteilen sich nach Friend und Cooke (2014, S.12) in sechs Grundformen:

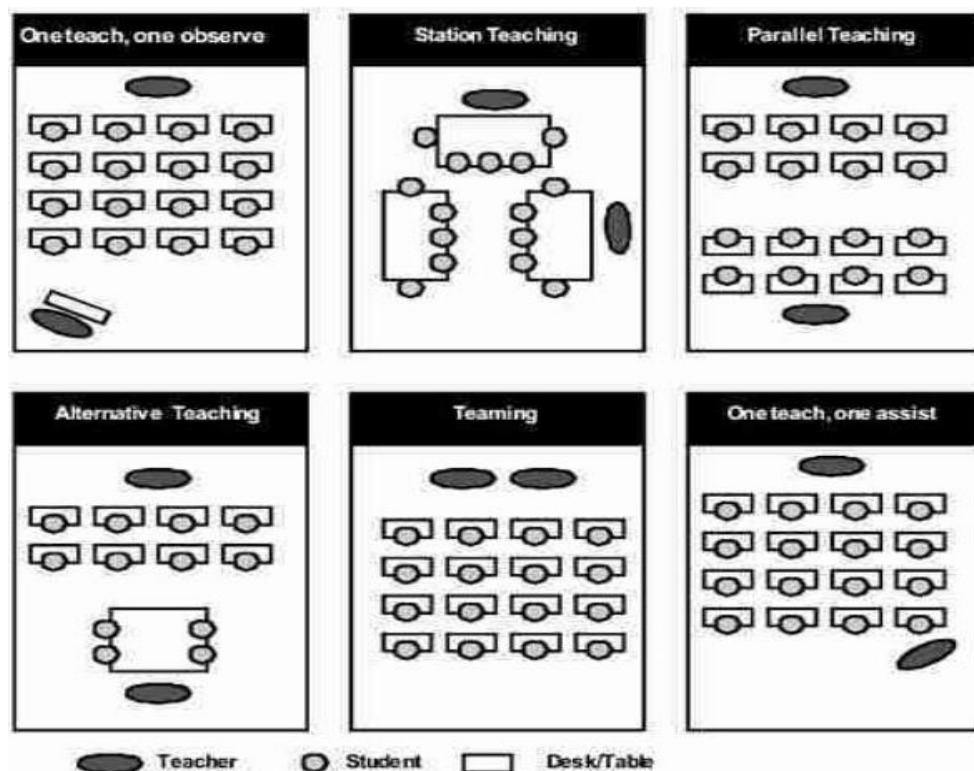


Abb. 4: Formen des Co-Teachings

Die Rollenzuordnung und Zuteilung der Aufgabenbereiche der Lehrpersonen werden flexibel gestaltet und können im Unterricht oder in der Vor- und Nachbereitung angepasst werden. Der zeitliche Rahmen der Unterstützung durch zwei Lehrpersonen kann hierbei unterschiedlich ausgestaltet werden. Die Unterstützung durch eine zusätzliche Lehrperson kann beispielsweise lediglich für einzelne Fächer oder an einem bestimmten Tag innerhalb der Schulwoche in Anspruch genommen werden. (Friend et al. 2010, S. 13). Im Folgenden werden die verschiedenen unterrichtsbezogenen Formen des *Co-Teachings* nach Friend et al. (2010) aufgezeigt und näher beschrieben.

4.2.1. Aufgeteilte Lehr- und Assistenzrollen: „one teach, one assist“

Innerhalb dieser Form des Unterrichtens im Team übernimmt eine der Lehrpersonen die Hauptverantwortung für den Unterricht und leitet die Schüler*innen an. Währenddessen bietet die zweite Lehrperson den einzelnen Schüler*innen individuell Unterstützung an, wenn diese es wünschen oder benötigen (Friend et al. 2010, S. 12). Dabei bewegt sich Diese flexibel im Raum. Dieses Modell bietet sich vor allem bei einer Neuzusammensetzung eines Lehrer*innenteams an, um den Unterrichtsstil der Teampartner*innen kennenzulernen. Jene Unterrichtsform kommt laut Forschungsergebnissen (u. A. Scruggs et.al. 2007, Pancsofar und Petroff 2016, Paulsrud & Nilholm 2020) am häufigsten zum Einsatz. Potenzielle Schwierigkeiten dieses Ansatzes können laut Friend und Cooke (2014, S.25) darin bestehen, dass eine generelle Ablenkung der anderen Schüler*innen besteht, wenn einer der Schüler*innen innerhalb des Hauptunterrichts in den Sitzreihen individuell instruiert wird. Ebenso wird es von manchen Kindern und Jugendlichen abgelehnt, innerhalb der Großgruppe von einer assistierenden Lehrperson ausgesondert Erklärungen zu erhalten. Außerdem besteht ein hohes Risiko darin, dass die selbstständige Aneignung von Inhalten durch zu große Abhängigkeit von Lehrassistent*innen verhindert wird (Friend 2014, S. 25).

4.2.2. Aufgeteilte Lehr- und Beobachter*innenrollen: „one teach, one observe“

Bei dieser Gestaltungsmöglichkeit unterrichtet eine der Lehrer*innen die Großgruppe der Schüler*innen während die zweite Lehrkraft aktiv beobachtet und dabei spezifische Daten über Unterricht und Schüler*innen sammelt. Diese Beobachtungen können sich beispielsweise auf Verhaltensmuster oder lernspezifische Gewohnheiten der Schüler*innen aber auch auf die Lehrtätigkeit des Hauptverantwortlichen beziehen. Dabei ist wichtig, dass nicht gewertet, sondern neutral beobachtet wird. Die Aufzeichnungen können in der Nachbearbeitung zu didaktischen Verbesserungen für vereinzelte Schüler*innengruppen genutzt werden. Dabei sollte sich die zweite Lehrkraft bewusst von einer passiven Haltung während dieser Aufgabe abwenden (ebd., S.20). Wichtig ist hierbei, dass eine ausgewogene Abwechslung zwischen der Rolle der Beobachter*in und der Hauptlehrenden besteht. Ebenfalls sollten die gesammelten Daten im Anschluss tatsächlich bearbeitet und genutzt werden, um die gewonnen Erkenntnisse in die zukünftige Arbeit einfließen zu lassen.

4.2.3. Unterricht in Stationen: „*station teaching*“

Bei dieser Form des Unterrichts mit zwei Lehrpersonen ist dieser unterteilt in drei Stationen und Schüler*innengruppen. Bei dieser nonsequenziellen Aufteilung stehen beide Lehrpersonen jeweils an einer der Stationen zur aktiven Instruktion bereit und unterrichten je nach Themenfokus der Station unabhängig voneinander die jeweiligen Inhalte. An der dritten Station eignen sich die Schüler*innen den Stoff selbstständig an (Friend 2014, S. 21).

Ein Vorteil dieser Form des gemeinsamen Lehrens besteht in der Arbeit in Kleingruppen. Innerhalb dieser können sich die Lehrpersonen gezielter auf die jeweiligen Schüler*innen konzentrieren. Ebenso kann die Anzahl der Stationen je nach Größe des Lehrer*innenteams angepasst werden, wobei sich immer an den jeweiligen Lernbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen der Klasse orientiert wird. Das Lehren und Lernen an verschiedenen Stationen ermöglicht es außerdem Schüler*innen in individuelle Gruppen einzuteilen, ausgehend von beispielsweise ähnlichen Bedürfnissen oder mit dem Ziel möglichst heterogene Gruppen zu bilden (ebd.). In der Organisation zu beachten ist jedoch die Einhaltung möglicher Zeitbeschränkungen. Außerdem sollten die Bildungsinhalte der jeweiligen Stationen in unterschiedlichen Reihenfolgen gelehrt werden können. Darüber hinaus sollten Stör- und Ablenkungsquellen der jeweilig anderen Stationen möglichst geringgehalten werden.

4.2.4. Zeitgleiches Unterrichten: „*parallel teaching*“

Beim parallelen Unterrichten mit zwei Lehrpersonen teilen diese die Klasse in zwei gleich große Gruppen. Dabei wird derselbe Unterrichtsinhalt gelehrt, wobei primär darauf geachtet wird, dass die Vermittlung je nach Lernniveau individuell angepasst wird. Eine kleinere Gruppe macht dies möglich. Ebenso wird hier die Lehre in einer durchgehend gleichberechtigten Partnerschaft etabliert, bei der durch unterschiedliche Möglichkeiten der individuellen Anpassungen der Lehre noch spezifischer auf die Lernbedürfnisse eingegangen werden kann. Bei dieser Form muss, wie bei anderen Möglichkeiten des *Co-Teachings*, auf die Lautstärke der Schüler*innengruppen, aber auch speziell auf Lautstärke der parallel unterrichtenden Lehrenden geachtet werden. Ebenso sind die räumlichen Positionen der Lehrpersonen bewusst und strategisch abzusprechen (Friend 2014, S. 22).

4.2.5. Differenzierter Unterricht: „*alternative teaching*“

Beim Modell des differenzierten Unterrichts, das nur für vereinzelte Lehr- und Lerninhalte angewandt wird, wird die Klasse nach Bedarf in eine Großgruppe und eine kleinere Gruppe geteilt. Der Zweck der Kleingruppe besteht in der individuellen Förderung, Vorbereitung auf den kommenden Lehrstoff, speziellen Vertiefung oder Abfragen von bereits Gelerntem. Innerhalb der Großgruppe der Klasse können dabei alternative Bildungsinhalte gelehrt werden (Friend 2014, S. 23).

Diese Art der Unterrichtsgestaltung erlaubt eine noch spezifischere Anpassung an Sprachniveaus, die Vereinfachung von Inhalten und sonstige didaktische Adaptionen. Dabei muss jedoch darauf geachtet werden, dass sich die Trennung der Schüler*innen in Gruppen nicht explizit an unterschiedlichen Lern- und Leistungsniveaus orientiert, um Stigmatisierungen innerhalb der Klassengemeinschaft zu vermeiden. Oft wird ebenfalls angenommen, dass speziell die sonderpädagogische Lehrkraft (wenn vorhanden) die Kleingruppe übernehmen sollte. Nach Friends (2014) Empfehlung muss hier jedoch abgewechselt werden, um die Zuständigkeit aller *Co-Teaching*-Teammitglieder für alle Schüler*innen beizubehalten (ebd.). Ebenso sollen die grundlegenden Kerninhalte der Unterrichtsstunden auch in diesem Unterrichtsmodell allen Schüler*innen gelehrt werden.

4.2.6. Gemeinsame Lehre: „*teamteaching/ teaming*“

Innerhalb der gemeinsamen Lehre unterrichten beide Lehrpersonen die Großgruppe der Schüler*innen frontal und im Plenum. Diese Form kann genutzt werden, um beispielsweise in Diskussionen unterschiedliche Blickwinkel darzustellen oder alternative Lösungswege innerhalb der gestellten Aufgaben aufzuzeigen. Durch daraus resultierende Synergieeffekte werden Lehrmethoden angewandt, die motivierend auf die Schüler*innen wirken können. Ebenfalls kann diese Art des gemeinsamen Unterrichts als Vorbild für gelingende Zusammenarbeit auf die Schüler*innen wirken und ein positives Bild der Gleichberechtigung innerhalb des Lehrer*innenteams zeigen (Friend 2014, S. 24). Jedoch muss angemerkt werden, dass aufgrund der großen Gruppen, individuelle Lernunterstützungen für einzelne Schüler*innen nicht oder nur in geringem Maße möglich ist. Eine Voraussetzung für diese Kooperationsform sind vorhandene Erfahrungswerte im Bereich *Co-Teaching* sowie das eigene Vermögen in ehrlichen konstruktiven Feedbackgesprächen außerhalb des Unterrichts Rückmeldung zu geben (ebd.).

4.2.7. Relevanz für den Gehörlosenbildungsbereich

Die dargestellten Modelle können auf mannigfaltige Weise für den Unterricht mit hörbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen eingesetzt und adaptiert werden. Durch flexible räumliche Positionen der Lehrpersonen wird sichergestellt, dass gebärdensprachliche Kommunikation sowie Vermittlung von Bildungsinhalten in ÖGS für die Adressat*innen jederzeit sichtbar sind. Gerade bei inklusiven Klassen können auch hörende Schüler*innen durch Unterricht an Stationen von verschiedenen Visualisierungstechniken der Vermittlung, oder von Wiederholungen durch assistierende Lehrpersonen profitieren. Darüber hinaus kann der Einsatz von beobachtenden Lehrpersonen beim Unterricht mit gehörlosen Schüler*innen zur Evaluierung und Bearbeitung neuer Ansätze innerhalb der Gehörlosendidaktik genutzt werden.

Auch bestehen speziell bei hörbeeinträchtigten Schüler*innen verschiedenste Lern- und Sprachvoraussetzungen (Becker et al. 2016, S. 1). Die Heterogenität dieser Gruppe resultiert aus unterschiedlichem Hörvermögen (schwerhörig, CI-implantiert, vollständig ertaubt) und damit einhergehenden sprachlichen Bedürfnissen (Laut- oder Gebärdensprache als Vermittlungssprachen). Dem kann durch das Modell des differenzierten oder parallelen Unterrichts je nach Sprachgruppe begegnet werden. Dabei ist jedoch darauf zu achten, dass sich diese Trennung nicht durch den gesamten Unterrichts- und Klassenalltag zieht, damit dennoch genügend Austausch von Kultur und Sprache stattfinden kann. Da ich die eigene Forschung ebenfalls im Unterrichtsbereich mit gehörlosen Schüler*innen durchführe, kann diese Verbindung und die Möglichkeit zu Adaptierung dieser Formen in der Gehörlosenbildung zum besseren Verständnis der Datenanalyse beitragen.

4.3. Rahmenbedingungen von Lehrer*innenteams in inklusiven Klassen

Die gemeinsame pädagogische Arbeit muss sich „im Sinne einer optimalen Förderung“ an den Bedürfnissen der Schüler*innen orientieren, um optimale Partizipationsvoraussetzungen für alle zu schaffen (Halfhide 2009, S. 4). Diese Bemühungen werden von bestimmten Rahmenbedingungen umgeben, die die Zusammenarbeit beeinflussen. Im Folgenden werden nun grundlegende Voraussetzungen aber auch mögliche Herausforderungen von Lehrer*innenkooperation im Kontext inklusiver Bildung angeführt.

4.3.1. Herausforderungen in der Teamarbeit

Für lange Zeit war das Berufs- und Selbstbild von Lehrpersonen im aktiven Dienst verbunden mit „Einzelkämpferdasein“ und weitgehend autonomer Unterrichtsgestaltung ohne weitere Erziehungs- und Lehrpersonen im Klassenraum. Das ist laut Haeblerlin et al. (1992, zit.N. Tuschel 2003, S.61) auf Isolierung als einziger Erwachsener im Unterricht zurückzuführen. Diese innerhalb der Jahre entwickelte Veränderung einer „selbstverständlich gewordenen Berufsidentität“ ist oftmals mit Unsicherheiten und Ängsten verbunden (Halfhide 2009, S. 5).

Allerdings wird Isolation innerhalb des Lehrberufs von betreffenden Personen als nicht negativ empfunden. Die Befürchtung der „Veröffentlichung der Rolle“ von Lehrer*innen geht einher mit mangelnder Kommunikation und Konkurrenzdruck innerhalb des Kollegiums, sowie einer geringen Bereitschaft dazu, sich bei Erziehung und Bildung von Kindern „in die Karten schauen“ zu lassen (Haeblerlin et al. 1992, zit.N. Tuschel 2003, S. 63). Dabei können Meinungsverschiedenheiten und allfällige Konflikte im Schul- und Unterrichtsalltag auftreten.

Die Autor*innen verorten das Thema der Isolierung von Lehrpersonen in der vorhandenen Struktur des Bildungswesens. In dessen „vertikaler Struktur“ liegt die alleinige Verantwortung für eine Klasse bei einer einzigen Lehrperson. „Erfahrungsaustausch und pädagogische Diskussionen“ sind oftmals kaum möglich (ebd.). Die „Enthüllung beruflicher Kompetenzen“ wird von Lehrpersonen oftmals als negativ beziehungsweise mit Furcht empfunden. Um dem entgegensteuern zu können, ist es notwendig, dass jede Akteur*in ihre Schwächen und Stärken wahrnimmt, kennt und dazu steht. Dies erfordert eingehende persönliche Reflexionsfähigkeit, Lernwille sowie eine „starke, stabile Persönlichkeit“ (Wocken 1988, S. 202).

Nach Kricke und Reich (2016) gibt es darüber hinaus bei der Teamarbeit selbst drei mögliche große Konfliktfelder. Diese betreffen zum einen die Unmöglichkeit einer Inkludierung einzelner Lehrpersonen-Charaktere in ein Team. Dabei ist vor allem die stetige Anpassung von Voraussetzungen und Erwartungen der einzelnen Teammitglieder gemeint.

Darüber hinaus können Konflikte daraus entstehen, dass Teams im Vorfeld von bestimmten Machtgefügen beeinflusst werden. Keine Teamstruktur bildet einen „machtfreien Raum“. In Lehrer*innenteams können sich, anders als in klar institutionell geregelten Hierarchien, Machtstrukturen durch zahlreiche subtile und oft nicht sichtbare Formen von Macht auszeichnen. Erfolgreich zu überwinden ist dies durch offene und transparente Klärungen und Entscheidungen von Machtfragen. Auch kann beim Team der Lehrkräfte ein unterschiedliches Entlohnungssystem bei gleichem Einsatz und Arbeitsaufwand vorherrschen. Ein Verschweigen dieser Umstände kann zu nicht angesprochenen Konflikten unter der Oberfläche führen (Kricke

& Reich 2016, S. 35). Um diese möglichen Schwierigkeiten zu vermeiden, ist es demnach wichtig, bereits bei der Bildung des Teams bestimmte Bedingungen zu etablieren, die die Kooperation in Lehrer*innenteams erleichtern.

4.3.2. Strukturbedingungen gelingender Kooperation

Es sollten bestimmte Rahmenbedingungen für das Lehrer*innenteam gegeben sein, um eine erfolgreiche Kooperation zu gewährleisten. Folgt man den Ausführungen von Kricke und Reich (2016, S.37f) muss das Team allgemein wesentliche Punkte erfüllen:

- ✓ Es muss eine gemeinsame Verständigung über die Ziele und Werte als Team herrschen.
- ✓ Das Individuum innerhalb des Teams soll mit allen „Eigenheiten, Besonderheiten und speziellen Fähigkeiten“ immer im Zentrum der Lehr- und Lernarbeit im Team stehen.
- ✓ Regelmäßiges Lob des Einzelnen und auch im Hinblick auf Teamleistungen sind maßgeblich ausschlaggebend für die Zufriedenheit des Teams.
- ✓ Etwaige Leitungspositionen im Team sollten sorgfältig auf ausgleichende Partizipation aller Beteiligten achten.

Des Weiteren sollte es im Team durch eine ausreichende „imaginäre Vorstellungskraft“ gelingen den gemeinsamen Unterricht als Vorteil zu sehen und ihn nicht als Nachteil im beruflichen Alltag herabzustufen.

Das bewusste Erleben von Vorteilen durch Zusammenarbeit ist hier maßgeblich, um möglichst viele Ressourcen daraus zu schöpfen. Die Auffassung von Teamarbeit als bloße „Belastung, erschöpfende Sitzungen und dauernde Konflikte“ verdrängt den positiven Sinn jeglicher Kooperation (Kricke & Reich 2016, S. 38). Umfassende Beziehungsarbeit kann dem entgegenwirken und ermöglicht gemeinsam erlebte „Erfolgserlebnisse und Visionen“ sowie ein Gefühl der Entlastung anstelle einer Belastung. Ausreichende gemeinsame Absprachen und umfassende gemeinsame Koordination hilft auch fächerübergreifend mit der Unterrichtsorganisation, wenn wenig bis kaum Zeitressourcen zu Vorbereitungen vorhanden sind (Heigl et al. 2022, S. 11).

Besonders die Arbeit von Sonderpädagog*innen, die als Stützlehrer*innen in den Klassen arbeiten, verlangt aufgrund oftmals neuen und wechselnden Kollegien und Institutionen ein hohes Maß an Offenheit und Flexibilität. Jene Eigenschaften werden auch durch ihr Augenmerk auf zu unterrichtende Kinder mit Beeinträchtigungen verlangt. Situationen mit sich ändernden oder anzupassenden Unterrichtssituationen und -konzepten können in dieser Arbeit besonders oft auftreten

(Kramreiter 2016, S. 172). Darüber hinaus schreibt Hans Wocken (1988, S.232) in diesem Zusammenhang vor allem der Rollenverteilung und Zuteilung spezifischer Aufgabenbereiche innerhalb eines Lehrpersonenteams eine besondere Bedeutung zu. Er setzt sich außerdem spezifischer mit der Rolle der Sonderpädagog*innen auseinander und definiert die Rolle der Sonderschullehrer*innen als „Pädagoge (sic!) für besondere Aufgaben und für besondere Kinder, obwohl er dies möglichst nicht ausschließlich und nicht längerfristig sein sollte.“ (ebd.) Dabei ist relevant, dass die Sonderpädagog*in zwar an jeder im Team herrschenden Lehrer*innenrolle Teil hat, jedoch keine dieser Rollen allein ausführt. Die Verantwortung für alle Kinder der Klasse liegt also bei jeder Pädagog*in gleichermaßen. Durch die verschiedenen gelagerten Kompetenzen kommt es in dieser Folge zum Kompetenztransfer zwischen den unterschiedlichen Lehrkräften.

Die Klärung der jeweiligen Rollen und Verantwortungsbereiche spezifizieren sich neben den Kompetenzbereichen je nach zu unterrichtendem Inhalt und Art der Durchführung des Unterrichts. Autonomes Handeln innerhalb des Klassenzimmers muss – anders als bei allein unterrichtende Lehrpersonen – nun im Team kooperativ gestaltet werden. Innerhalb eines kooperativen Unterrichts miteinander kann so mit der eigenen Rollenzuweisung flexibel umgegangen und voneinander gelernt werden (Heinrich et al. 2012, S. 37).

Im Folgenden soll näher auf ein Konzept für Voraussetzungen gelingender Kooperation eingegangen werden. Dabei dient das Modell der vier Ebenen der integrativen Kooperation von Wocken (1988) als Grundlage (Abb. 4). Die in diesem Kapitel beschriebenen Ebenen spannen den theoretischen Rahmen in der Einordnung der unter anderem in Kapitel 6.2 präsentierten Ergebnisse meiner durchgeführten Forschung. Um innerhalb der Analyse auf diese theoretischen Konzepte zurückgreifen und die Forschungsfrage zufriedenstellend beantworten zu können, müssen die einzelnen Ebenen zunächst genauer definiert werden.

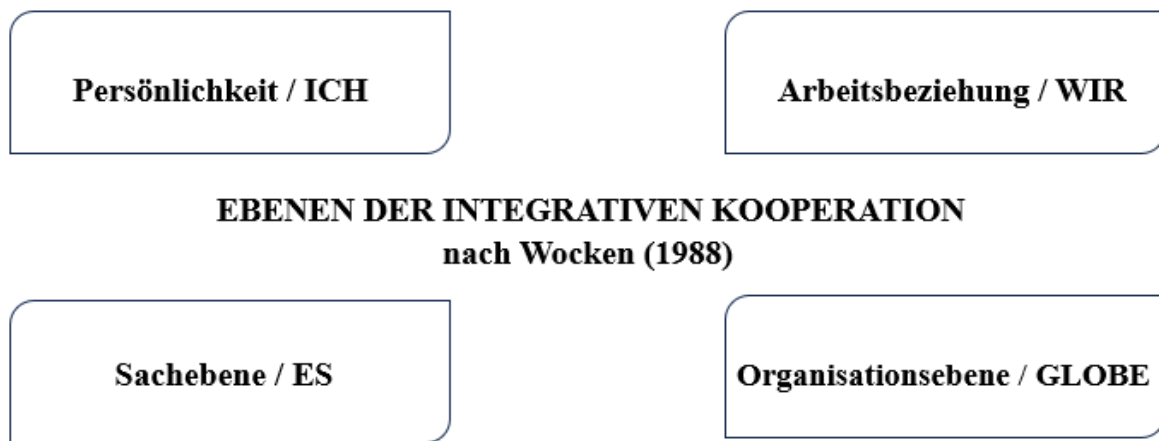


Abb. 5: Ebenen der integrativen Kooperation, eigene grafische Umsetzung

Kummer Wyss (2010, S. 152ff) spezifiziert Faktoren für gelingende Zusammenarbeit in Unterricht und Schule. Jene Faktoren werden im Folgenden angeführt, wobei nach diesem Konzept ebenfalls die verschiedenen Ebenen nach Wocken (1988) definiert werden.

Persönlichkeitsebene - „Bewältigung von Offenheit“

Die persönliche Ebene der Zusammenarbeit behandelt vorwiegend intrinsische Motive und Einstellungen. Auf dieser Ebene geht es darum die eigenen Kompetenzen als Lehrer*in ohne Furcht zu enthüllen. Bisher unbekannte Situationen der Zusammenarbeit können Verunsicherung hervorrufen und „als Bedrohung persönlicher und beruflicher Identität“ angesehen werden (Wocken 1988, S. 232). Die Fähigkeit zur Kooperation mit anderen Lehrer*innen und die Art wie mit dieser neuen Situation umgegangen wird, ist damit eng verbunden mit der eigenen Persönlichkeitsstruktur und Entwicklungsfähigkeit.

Aus enger und offener Zusammenarbeit mit anderen Professionellen kann sich eine Steigerung von „Selbstbewußtsein (sic!) und Selbstwertgefühl“, sensibler Wahrnehmung und Wertschätzung für Andere entwickeln. Der Prozess der Entfaltung von Selbst- und Fremdwahrnehmung bildet nach Wocken (1988) die Grundlage jeglicher kooperativer Arbeit. Neben der Offenheit und Flexibilität für kurzfristige Änderungen im Unterrichtsablauf muss auch die „Veränderungsbereitschaft“ und der Wille von Kolleg*innen lernen zu wollen vorhanden sein. Ebenso unabdingbar sind Ehrlichkeit, und Zuverlässigkeit (Kummer Wyss 2010, S. 155ff).

Beziehungsebene - „Bewältigung der Interdependenz“

Die Ebene der Beziehung bei Kooperation ist vor allem durch gegenseitige Abhängigkeit charakterisiert. Das Teilen von beruflichen Aufgaben und den damit verbundenen „emotionalen Satisfaktionen“ müssen dabei mitbedacht werden. Die Anerkennung der eigenen Arbeit durch

Schüler*innen und Eltern wird nun dem gesamten Team zugetragen. Um dieser Teilung möglichst konfliktfrei begegnen zu können, muss der „gegenseitigen Wertschätzung“ und „Qualität kommunikativer Beziehungen“ genug Raum gegeben werden (Wocken 1988, 232f). Ebenso sollten bei Beziehungen innerhalb des Lehrer*innenteams ähnliche pädagogische Vorstellungen und Erwartungshaltungen herrschen, die sich gegenseitig ergänzen oder „wechselseitig akzeptierend“ existieren können (Kummer Wyss 2010, S. 156). Jene gemeinsame Haltungen sollten auch kongruent nach außen getragen werden können.

Konstruktive Feedbackkultur sowie eine vertrauensvolle Offenlegung der gegenseitigen Erwartungen gehen einher mit der bedingungslosen Bereitschaft, gemeinsam stetige Beziehungsarbeit zu leisten (ebd.). Darüber hinaus können durch eine gemeinsame Annäherung an Kompromisse eine positive Beziehungsstruktur und somit erfolgreiche Kooperation in und außerhalb des Klassenzimmers gewährleistet werden.

Sachebene – „Bewältigung der Heterogenität“

Die Verschiedenheit der Pädagog*innen sowie heterogene Schüler*innenschaften werden als mögliche Schwierigkeiten verortet. Auf Seiten der Lehrpersonen können sich diese Verschiedenheiten an unterschiedlichen „didaktische(n) und methodische(n) Orientierungen“ zeigen (Wocken 1988, S. 232). Diese Kombination erfordert fortwährende Absprachen in „pädagogischen Grundfragen“, um individuellen Lernbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden. „Differenzierte Arbeits- und Unterrichtsorganisation“ kann helfen, dem Spannungsverhältnis zwischen Bedürfnissen der inklusiven Klasse und der einzelnen Kinder entgegenzuwirken. Dabei kann beispielsweise eine Teilung in Gruppen vorgenommen werden.

Auch müssen als notwendige Voraussetzungen der Sachebene notwendige Qualifikationen der einzelnen Lehrpersonen vorhanden sein. Dies kann zur qualitätsvollen Arbeit des Teams maßgeblich beitragen. Auch die klare Regelung von Kompetenzbereichen muss gegeben sein (Kummer Wyss 2010, S. 159). Darüber hinaus müssen spezifische Lern- und Förderpläne für einzelne Schüler*innen mit besonderen Lernbedürfnissen vorliegen.

Organisationsebene (Umgebung) – „Sicherung der Professionalität“

Die Organisationsebene behandelt die verschiedenen äußeren Rahmenbedingungen, die auf die Arbeit eines Lehrer*innenteams einwirken (Wocken 1988, S. 233). Voraussetzungen für gelingende Strukturen auf organisatorischer Basis sind beispielsweise freie Wahlmöglichkeiten von Teampartner*innen oder ein begleiteter Einstieg in die Teamzusammenarbeit durch Vorgänger*innen oder teamerfahrene und spezialisierte Lehrkräfte. Ebenso sollten vor Beginn der

Kooperation Hospitationen, Schulungen und „situations- und problembezogene Fortbildungen“ angeboten werden, um im Vorfeld verschiedene Möglichkeiten der Zusammenarbeit kennenzulernen (Kummer Wyss 2010, S. 158f).

Ein bereits erstelltes Begleitkonzept für die Gestaltung der gemeinsamen Arbeit kann ebenfalls unterstützen. Verbindliche Zeiträume für die Arbeit am gemeinsamen Unterricht sowie Austauschprozesse außerhalb des Unterrichts sind ebenso wichtig wie gerechte Entlohnung für die dafür aufgebrauchte Zeit. Ebenso sollte die Finanzierung für Beratung, Supervisionsstunden und themenspezifische Weiterbildungen sichergestellt sein. Für den Unterricht selbst müssen notwendige Räumlichkeiten für „vielfältige Methoden der Zusammenarbeit“ sowie Unterrichtsmaterialien und Lehrmittel für differenziertes Arbeiten vorhanden sein (ebd.).

4.4.Theoretische Zusammenfassung

Bestrebungen nach inklusiver Bildung bildeten sich erst in den vergangenen Jahrzehnten und sind geprägt von unterschiedlichsten Deutungen und Entwicklungsstufen hin zu gelingender Verwirklichung von Inklusion.

In den vorangegangenen theoretischen Kapiteln wurde herausgearbeitet, dass der gemeinsame Unterricht von Lehrpersonen einen maßgeblichen Einfluss auf die Beschulung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen nehmen kann. Insbesondere für den Unterricht mit gehörlosen und hörenden Kindern bildet die Anwesenheit von zwei oder mehreren Lehrpersonen die Grundlage, um nach dem Konzept „Zwei Lehrer*innen- zwei Sprachen“ (Becker et al. 2017a, S. 61) inklusive Lernumgebungen zu schaffen. Besonders im Gehörlosenbildungsbereich ist die Geschichte der Gehörlosenbildung durchzogen von oralistischen Bestrebungen, gehörlose Kinder mithilfe lautsprachlicher Didaktik zu unterrichten.

Gebärdensprache als Bildungssprache, sowie als kultur- und identitätsstiftendes Mittel gewinnt im Laufe der Entwicklung vom Sonderschulsystem zu integrativ-inklusive Strukturen jedoch immer mehr an Bedeutung. Wissenschaftlich begleitete Schulversuche zu bimodal-bilingualer Bildung in Österreich belegen dies dazu hinreichend: Der österreichischen Gebärdensprache als Bildungs- und Vermittlungssprache wird in Ergebnissen dieser Schulversuche große Relevanz eingeräumt. Diese Erkenntnisse stoßen Überlegungen an, wie personelle, aber auch curriculare Strukturen entwickelt werden sollen, um diese Strukturen gewinnbringend implementieren zu können. Zusammenarbeit von Lehrpersonen, das sogenannte Teambeziehungsweise Co-Teaching, wird in jenen Dokumentationen beschrieben. Unterschiedliche Faktoren auf Persönlichkeits-, Beziehungs-, Sach- und Organisationsebene können das gemeinsame Unterrichten beeinflussen. Rollenzuschreibungen, die Wichtigkeit von festgelegten

Aufgabenbereichen und die Bedeutung von institutionellen Strukturen sind nur einige der Rahmenbedingungen, die gelingende Kooperation innerhalb des Klassenzimmers behindern oder fördern können.

Diese Ausführungen zeigen auf, wie wichtig ein Bewusstsein dieser Umstände für den Unterricht mit gehörlosen Kindern ist, da in diesen Settings vor allem das Lehren und Lernen immer vor dem Hintergrund kultureller Verständnisse und sprachlicher Spannungsverhältnisse (ÖGS versus Deutsch als Bildungssprache) gesehen werden muss. Das wird verdeutlicht durch einen Blick in die Geschichte der Gehörlosenbildung (Kapitel 3.1.) aber auch in die Gegenwart durch „Best-Practice“-Beispiele, wie in Kapitel 3.4. dargestellt. Auch für vorliegende Forschung ist dieses Bewusstsein wichtig, da auch sprachliche Strategien und deren Wirkungsweisen auf den inklusiven Unterricht im Fokus stehen.

Ein expliziter Blick auf Gestaltungsmöglichkeiten durch Lehrpersonenteams zeigt die Wichtigkeit der Arbeit des Lehrkörpers in diesem Kontext auf. Für die dieser Masterarbeit zugrundeliegenden Untersuchung bedeutet dies also, einen genaueren Blick auf das *WIE* von gelingendem Unterricht durch mehrere Lehrpersonen in diesem komplexen Setting zu werfen. Dabei muss nicht nur, wie vor allem in Kapitel 2 klar wird, ein besonderer Blickpunkt auf sprachliche Gestaltungsmöglichkeiten gelegt werden, auch Theorien zu den verschiedenen Ebenen der Zusammenarbeit werden bei der Untersuchung mitbedacht.

In den folgenden Kapiteln werden, das zugrundeliegende Forschungsinteresse und die zugehörigen Blickpunkte nochmals genauer erklärt, sowie angewandte Untersuchungsinstrumente präsentiert. Ebenfalls wird die untersuchte Stichprobe der von mir im vornherein ausgesuchten Lehrer*innenteams beschrieben und die Rahmenbedingungen meiner durchgeführten Erhebungen im schulischen Feld erläutert.

5. Forschungsdesign

5.1. Annäherung an das Forschungsinteresse

In Anlehnung an die theoretischen Kapitel liegt der Blickpunkt in der Forschung meiner Masterarbeit auf Gestaltungsmöglichkeiten, die im Kontext inklusiver Bildung von gehörlosen Kindern durch die Anwesenheit von Lehrer*innenteams wahrgenommen werden können.

Ich untersuche die Frage danach, wie sich Lehrer*innen innerhalb des Unterrichts, aber auch auf verschiedenen Ebenen der Unterrichtsvorbereitung gegenseitig unterstützen. Auf welche Weise profitieren sie von der Anwesenheit der Teamkolleg*innen und nutzen Teamstrukturen, um bilingualen inklusiven Unterricht möglich zu machen?

Wie kann von der Zusammenarbeit mehrerer Lehrpersonen im inklusiven ÖGS-Unterricht mit gehörlosen und hörenden Schüler*innen profitiert werden, ...

... durch sprachliche Gestaltung?

...auf persönlicher Ebene?

...auf Beziehungsebene?

...auf organisatorischer Ebene?

...auf Sachebene?

Da sich das bereits angeführte Forschungsinteresse in zwei Themengebiete (Unterrichtssprache und unterschiedliche Ebenen der Unterrichtsdurchführung und -organisation) unterteilt, wird die Erhebung und Analyse der Daten von verschiedenen Schwerpunkten begleitet.

Auf Ebene der Sprache ergeben sich in vorliegender Untersuchung folgende Fragen:

- Wie kommunizieren die Lehrkräfte untereinander und mit den Schüler*innen?
- Gibt es zugeordnete Sprachrollen innerhalb des Teams?
- Inwiefern nutzen die Lehrkräfte die Zweisprachigkeit des Teams im Unterricht?

Innerhalb der allgemeinen Gestaltung der Teamzusammenarbeit begleitet die Analyse folgende Schwerpunkte:

- Wie lassen sich die persönlichen Arbeitseinstellungen und Charaktereigenschaften der Lehrer*innen erfolgreich miteinander vereinbaren?
- Was trägt jede einzelne Lehrperson zur Durchführung gemeinsamer Arbeit bei?
- Wie werden die jeweiligen Qualifikationen der Lehrer*innen im Team genutzt?
- Wie gestaltet sich die Organisation der Teams in Vor- und Nachbereitung des Unterrichts?

- Welche übergeordneten Strukturen werden für die erfolgreiche Umsetzung benötigt?

Diese Leitfragen werden innerhalb der hier präsentierten Forschung in die Ebenen der Zusammenarbeit nach Wocken (1988, siehe dazu Kapitel 4.3.2.) eingebettet. Sie dienen in der von mir durchgeführten Erhebung und Analyse der Daten zur Teamarbeit als theoretisches Rahmenkonzept.

5.2. Methodologie

5.2.1. Qualitative Sozialforschung

Da ich mich als Forschende im Rahmen der Forschung dieser Masterarbeit für Handlungen, Strategien und Perspektiven der im Feld handelnden Lehrpersonen interessiere, ist die zu diesem Zweck durchgeführte Untersuchung im Feld der qualitativen empirischen Sozialforschung verortet. Im Zuge dessen soll durch ein induktiv angelegtes Mixed-Methods-Design ein ethnographischer Zugang zum Feld von Schule und Unterricht geschaffen werden. Für die Durchführung des Forschungsvorhabens hat diese Forschungstradition den Anspruch, „Lebenswelten von innen heraus aus Sicht der handelnden Menschen“ zu beschreiben (Flick et al. 2003, S. 15). Dies lässt einen Rückschluss auf theoretische Grundlagen aus Kapitel 3 zu, wonach durch die Tätigkeit von *currere* (Pinar 2004) innerhalb Lehrplanentwicklungen die Lebenswelten aller Akteur*innen miteinbezogen und durch qualitative Forschung sichtbar gemacht werden soll.

Dies dient zum besseren Verständnis von sozialen Wirklichkeiten und Alltagsgegebenheiten und will auf diese Weise auf „Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen“. Für die „Beschreibung, Rekonstruktion und Analyse“ der pädagogischen und didaktischen Tätigkeit von Lehrpersonen in dieser Arbeit habe ich deshalb Methoden gewählt, die dem oft komplexen Unterrichtsgeschehen begegnen können (Reh 2012, S. 153). In diesen sich stetig ändernden Situationen sind Alltagspraktiken eingelassen, die den Akteur*innen selbst nur teilweise bewusst sind. Auch interessieren in dieser Arbeit implizite „Organisationsprinzipien und Wirkungen sozialer Situationen“ sowie „die Arten des aufeinander Reagierens“ (Heinig 2010, zit. N. Baur & Blasius 2014, S. 122f). Aufgrund dessen sind für die hier durchgeführte Forschung qualitativ-interpretative Erhebungsmethoden in situ gefordert, die diese „soziale(n) Prozesse (...) und Handlungen“ durch Aussagen und beobachtbare Ereignisse einfangen und analysierbar machen (ebd., S.506).

Dabei wende ich mich hin zur „Sichtweise“ der Akteur*innen im Feld, wobei „gemäß dem Prinzip der Offenheit“ auf Hypothesenbildung ‚ex ante‘ sowie „bereits auferlegte Kategorien“ verzichtet wird (Witzel 1985, S. 228). Ausgenommen sind bereits belegte theoretische

vorangehende Annahmen über die Personen im Feld, wie etwa beispielsweise, dass die Zusammenarbeit von Lehrpersonen einen Effekt auf inklusiven Unterricht hat. Nach Flick et al. (2003, S. 20) nutzt qualitative Forschung „das Fremde, von der Norm abweichende und das Unerwartete als Erkenntnisquelle und Spiegel“. Das hilft im Zuge von Reflexionsvorgängen, das „Unbekannte im Bekannten und Bekannten im Unbekannten als Differenz“ wahrnehmbar zu machen. Beim Blick auf die gemeinsame Arbeit von Lehrer*innen innerhalb vorliegender Untersuchung soll ein Verständnis von deren Praktiken, Routinen oder Einstellungen möglich gemacht werden. Warum nutzen sie Teamstrukturen auf diese und jene Weise und welche subjektiven Sichtweisen lassen sich daraus erkennen?

5.2.2. Ethnographische Erhebung

Ethnographische Forschungsmethoden gehören zum Bereich der Ethnomethodologie, die ursprünglich zur Beschreibung „fremder Kulturen und Völker“ genutzt wurde. Die Ethnomethodologie hat ihren Ausgangspunkt darin, dass „die Vertrautheit, Geordnetheit und Faktizität unserer Alltagswelt“ die Ergebnisse einer Leistung der miteinander agierenden Akteur*innen und der von ihnen dabei verwendeten Methoden sind (Tuma & Schnettler 2014, S. 879). Jene Methodologie wird ebenfalls zur Beschreibung uns bereits bekannter Kulturen und Umgebungen genutzt (Baur & Blasius 2014, S. 505). Dazu gehört ebenfalls das Forschungsfeld Schule, in dem die Forschung für diese Masterarbeit durchgeführt wurde.

Dabei gilt innerhalb des uns meist bekannten Schulkontextes ein spezifisches methodologisches Paradigma: Die „Befremdung der eigenen Kultur“ nach Amann und Hirschauer (1997). Diese sucht ein „neues, ‚befremdetes‘ Verhältnis zu dem (scheinbar) Bekannten und (allzu) Selbstverständliche(n)“. Dabei muss eigentlich Vertrautes als Fremdes betrachtet werden, um Neues zu erfahren (Hirschauer & Amann 1997, S. 12). Dafür muss bei meinem Aufenthalt im Feld Distanz von bestimmten von vornherein als selbstverständlich betrachteten „Gewissheiten des Alltagswissens“ genommen werden. Dies lässt sich speziell mit einer etablierten Beobachter*innenrolle umsetzen, bei der sich in dieser Forschung an untersuchter Schule bewusst ohne Vorannahmen in den Unterrichtsalltag bewegt wurde (Breidenstein 2012, S. 28).

Vor dem Hintergrund dieser Herangehensweise in den durchgeführten Erhebungen liegen der Untersuchung dieser Masterarbeit ethnographische qualitative Methoden zugrunde. Dabei werden Beobachtungen via Videoaufzeichnungen als auch Interviews genutzt. Dafür muss ein spezifisches Verständnis dieser Methoden genutzt werden, da gemeinsames Arbeiten von Lehrer*innen ein spezifisches Verständnis von Kultur beinhalten kann. Vor allem für vorliegendes Forschungsinteresse ist es relevant, die Arbeit von Lehrer*innenteams vor dem Hintergrund

spezieller Kulturverhältnisse in der Lebenswelt Schule und dem in Kapitel 2 besprochenen kulturell konnotierten Verständnis von Gehörlosigkeit zu betrachten. Ethnographische Herangehensweisen in der Erhebung für diese Arbeit eignen sich dabei gerade deshalb für die bestehende Mehrsprachigkeit innerhalb von Team und Unterricht.

Auch lässt sich in der ethnographischen Herangehensweise die Erhebung und Analyse der hier erhobenen Daten nicht scharf trennen. Bereits während der Beobachtung aber auch innerhalb von Interviews fließen die „situativen Interpretationen und Reflexionen der Feldforscherin (sic!)“ mit ein (Breidenstein 2012, S. 32). In vorliegender Forschung werden ebenfalls Feldnotizen getätigt, die nicht nur klar Beobachtbares, sondern bereits erste Interpretationen und Reflexionen zu Unterrichtspraktiken der Teams enthalten. Im Folgenden werden Überlegungen angeführt, die für die eignen Erhebungen im Feld mittels Beobachtungen aus ethischer Sicht relevant sind, angeführt.

5.2.3. Forschungsethische Aspekte

Die Wahl der Erhebungsmethode der Videobeobachtungen verlangt zunächst grundlegende wissenschaftsethische Reflexionen.

Da es sich bei dem von mir ausgesuchten Erhebungsfeld Schule um einen sensiblen Raum handelte, der sich mir in meiner Forschung offen zeigte, musste der Forschungsaufenthalt gewissenhaft geplant und die dann gesammelten Daten mit Sorgfalt behandelt werden. Wenngleich der Zugang zur gewählten Schule nicht ohne weitere Genehmigungen und Abklärungen dafür zuständiger Institutionen passieren konnte (näheres dazu in Kapitel 5.3.2.) war es wichtig, sowohl die Lehrer*innen als auch den Erziehungsberechtigten der minderjährigen Kinder, in denen die Beobachtungen stattfanden, in voller Transparenz über die geplante Forschung zu informieren. Obgleich ich im Vorfeld nicht direkt mit den Kindern selbst in Kontakt trat, war es unerlässlich, schriftlich und durch Mithilfe der Lehrpersonen mit den Eltern Kontakt aufzunehmen, die bevorstehende Untersuchung offen darzulegen und um ihr Einverständnis zu bitten. Auch wenn dieser Schritt im weiteren Verlauf der Untersuchung wichtig war, musste jedoch der Austausch und die Kontaktaufnahme vor allem mit den Lehrpersonen selbst stattfinden, da diese im Fokus meines Forschungsinteresses standen. Diese Lehrpersonen stellten im Rahmen meiner Untersuchungen und deren Vorbereitung ebenfalls mein Sprachrohr zu Schüler*innen und Eltern dar, damit diese ausreichend informiert werden konnten, wenn Rückfragen und Unsicherheiten bestanden. Innerhalb dieser Vorarbeit kann gesagt werden, dass die Zusammenarbeit mit allen kontaktierten Akteur*innen positiv verlief, wenngleich ein Elternteil der Forschung nicht zustimmte.

Dafür organisierten die Lehrpersonen selbstständig eine Lösung, was in Kapitel 5.3.2. erklärt wird. In diesem Zusammenhang wird nochmals deutlich, dass die Zusammenarbeit Aller die Grundlage einer Untersuchung im schulischen Feld darstellt.

Man muss im Rahmen dieser Reflexionen bedenken, dass sich alle Lehrpersonen innerhalb meiner Forschung und in Wissen über mein Forschungsinteresse und der Methode der Beobachtung während ihres Unterrichts freiwillig in ihrer professionellen Tätigkeit exponierten. Dabei konnte es sein, dass sich die Lehrpersonen, in vollem Wissen darüber, gerade beobachtet zu werden, anders verhielten wie im sonstigen Unterrichtsalltag. Dies musste von mir als Forscherin zu jeder Zeit und vor allem bei Sichtung der Daten mitbedacht werden.

Wichtig war ebenso, sorgsam mit den erhobenen Videomaterial sowie mit den auf den Einverständniserklärungen stehenden Daten umzugehen. Zu Beginn der Untersuchung wurde den Lehrpersonen als auch den Erziehungsberechtigten der Kinder versichert, dass diese für den Untersuchungszeitraum auf einem gesicherten Datenstick unter Verschluss gehalten und außerhalb des anonymisierten Rahmens dieser Masterarbeit veröffentlicht werden. Das Videomaterial wird nach Beendigung des Masterarbeitsprojekts und einem weiteren verstrichenen Jahr von mir gelöscht. Die Originale der Einverständniserklärungen werden an einem gesicherten Ort für weitere 2 Jahre aufbewahrt, bevor sie ebenfalls vernichtet werden. Ebenfalls kann den beforschten Lehrpersonen das Videomaterial vor Löschung auf Anfrage ausgehändigt werden. Die vollständig anonymisierten Transkripte meiner Erhebungen sind im Anhang dieser Masterarbeit vollständig einsehbar. Wichtig ist ebenso zu erwähnen, dass ich im Sinne der Transparenz, die fertige Masterarbeit der untersuchten Schule sowie der zuständigen Bildungsdirektion zugänglich machen werde.

5.2.4. Reflexionen zu Erfahrungen im Feld

Zu Beginn der Erhebungsphase ergaben sich verschiedene Herausforderungen. Diese bestanden hinsichtlich des Besuchs an der Schule aus vorwiegend aus bürokratischen Hindernissen. Die Erlaubnis zur Hospitation und die damit verbundenen offiziellen Genehmigungen der Bildungsdirektion des betreffenden Bundeslandes wurden nicht oder erst verspätet bewilligt. Glücklicherweise wurde diesem Umstand durch eine beschleunigte Organisation der Hospitationen und durch den aktiven Einsatz der Direktion entgegengewirkt.

Auch innerhalb der Beobachtungen und Interviewsituationen musste ich mich als Forscherin verschiedensten Bedingungen flexibel anpassen. Die untersuchten Lehrerinnenteams gaben sich vor allem innerhalb der Interview-Situation Mühe alle gestellten Fragen ausführlich zu beantworten. Nichtsdestotrotz ergaben sich in diesem Rahmen komplexe Dolmetsch-

bedingungen. Im Gruppeninterview dolmetschte LP1 mehrheitlich für LP2, obgleich eine Dolmetscherin anwesend war. Dies war vermutlich auf Verständnisschwierigkeiten zwischen der Dolmetscherin und LP2 zurückzuführen. LP1 musste so eine Doppelrolle als Dolmetscherin und Lehrerin in ihrem Team einnehmen. Aus diesem Grund war nicht zu jeder Zeit klar, ob LP1 von LP2 wiedergegebene Inhalte anführte oder selbst als LP1 Aussagen tätigte. Dies rief wiederum Schwierigkeiten bei der folgenden Transkription der Audiospuren hervor. Es muss jedoch erwähnt werden, dass sich LP1 Mühe gab, zu Beginn von Aussagen sprachlich zu markieren, wenn sie LP2's Inhalte dolmetschte.

Auch während der Dolmetsch-Situation im Online-Interview mit LP2 traten Schwierigkeiten auf. Das Interview wurde per Videotelefonie geführt. Aufgrund einer instabilen Internetverbindung der anwesenden Dolmetscherin und daraus resultierender schlechter Bildqualität der wiedergegebenen Gebärdensprache, hatte sie Schwierigkeiten LP2's Inhalte vollständig wiederzugeben.

Aus diesem Grund wurde das Interview an mehreren Stellen unterbrochen. Gemildert wurden diese Herausforderungen durch meine Gebärdensprachkompetenz, die es mir ermöglichte, einzelne wiedergegebene Aussagen auch ohne Dolmetschung zu verstehen.

Prinzipiell waren bereits vorhandene gebärdensprachliche Qualifikationen im Austausch mit den Lehrpersonen und bei der Sichtung der Videos vorteilhaft, um eine Transkription auf Video eingefangener gebärdensprachlicher Aussagen zu erleichtern. Nichtsdestotrotz war die Rückversicherung bezüglich der erhobenen getätigten Inhalte sowie der Einsatz von Gebärdensprachdolmetscher*innen in den Interviews unerlässlich. Gleichwohl können eventuelle Dolmetsch-Fehler innerhalb dolmetsch-unterstützter Interviewsituationen, die das Gesagte nur auf Audiospur einfangen, nicht ausgeschlossen werden.

Neben kommunikativen Herausforderungen war es ebenfalls schwierig, Suggestivfragen gänzlich zu vermeiden. Speziell im Rahmen des Einzelinterviews mit LP2 existierten bereits verschriftlichte Interpretationen zur vorangegangenen Sichtung des Videomaterials. Dieses Wissen floss daher in die Fragen an LP2 mit ein.

Allgemein lässt sich jedoch sagen, dass sich der Aufenthalt an der untersuchten Mittelschule als sehr angenehm gestaltete. Man begegnete mir zu jeder Zeit unterstützend, rücksichtsvoll, und offen und stellte mir ebenfalls Räumlichkeiten zur ersten Bearbeitung der Daten zur Verfügung. Da ich als Forschende auf keine Erfahrungen mit Methoden der Videobeobachtungen und Hospitationen an Schulen zurückgreifen konnte, wirkte das Entgegenkommen des pädagogischen Personals hilfreich und gab so genügend Sicherheit zur erfolgreichen Durchführung

der Untersuchungen. Auch die Schüler*innen der untersuchten Klassen begegneten mir offen und freundlich. Sie erzählten in einem Nebengespräch bereits öfters von Forschenden im Klassenraum besucht worden zu sein.

5.2.5. Ethnographische Datenanalyse

Wie im Rahmen der Erhebung im Forschungsfeld soll in dieser Masterarbeit auch die Analyse der erhobenen Daten von Interviews und die Beobachtung ethnographischen Prinzipien folgen. Innerhalb der ethnographischen Datenanalyse werden von mir aufgezeichnete Videos daher als „sinnhafte Produkte“ und „aufgezeichnete(s) Miteinander-Handeln von Akteuren (sic!)“ ausgelegt (Tuma & Schnettler 2014, 875f). Beim ersten Blick auf die erhobenen Daten als auch in weiteren Schritten innerhalb der weiteren Analyse lasse ich sowohl bei Interviews und Beobachtungen die Frage nach dem „Warum?“ zunächst außer Acht, um sich auf das „Wie?“ zu konzentrieren (Breidenstein 2012, S. 34). In dieser Masterarbeit geht es dementsprechend darum, einen analytischen Blick auf Folgendes zu bekommen: Wie gehen die Akteur*innen der Teams in der Praxis ihrer Zusammenarbeit in und außerhalb des Unterrichts vor? Wie gestalten sie die Kommunikation untereinander? Wie beschreiben sie ihr gemeinsames Tun selbst?

Bei der Analyse wechsele ich dann vom Schreiben der Transkripte ins Lesen. Der „writing mode“ wird durch den „reading mode“ abgelöst (Emerson et al. 1995, zit. N. Breidenstein 2012, S. 33). Dies ist wichtig zur „Aktivierung des analytischen Blicks“ (ebd.). Beim nachfolgend beschriebenen Kodieren und der damit verbundenen Kategorienbildung wird mein Blick innerhalb umfangreicher Datenmengen auf sich wiederholende „Muster“ und „Irritationen“ (ebd.) gerichtet. In Kapitel 5.3. wird nun genauer auf den Rahmen meines Forschungsaufenthalts eingegangen.

5.3. Rahmenbedingungen der Forschung

Im Folgenden werden die Umstände sowie die Gestaltung meines Aufenthalts im Forschungsfeld Schule beschrieben. Die Untersuchung war im Gesamten für 2 Tage angesetzt. In diesem Zeitraum bekam ich Einblick in Unterrichtsstunden und traf mich mit im Vorfeld ausgesuchten Lehrpersonen der Schule zum Interview.

5.3.1. Stichprobe

Im Vorhinein wurden vereinzelte Schulen mit gehörlosen und hörenden Schulen für Untersuchungen im Rahmen dieses Masterarbeitsprojekts angefragt. Fokus lag dabei explizit auf westliche Bundesländer Österreichs, da für diese wenige bis gar keine aktuellen Daten vorhanden sind. Dabei wurde in der Auswahl der angefragten Schulen nicht nach Schultyp unterschieden. Wichtig war ebenfalls die Verwendung von ÖGS an der Institution und im

Unterricht und die Etablierung von Teams im Unterricht und innerhalb des Lehrkörpers. Von den angefragten Schulen war nur die nun untersuchte Schule bereit, mir Zugang zu gewähren. Die Direktion der meisten Gehörlosenschulen und Schulen integrierter hörbeeinträchtigter Schüler*innen lehnten ab, mit dem Hinweis darauf, dass kein ÖGS im Unterricht verwendet werden würde und/oder keine mehrsprachige Teamarbeit stattfände. Der damals noch im Amt befindliche Direktor der nun untersuchten Schule informierte mich im Rahmen meine unverbindliche Anfrage, dass es zwei durchgehend bilingual arbeitendes Lehrer*innenteams gebe, die zur Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit bereit wären.

Die beforschten Lehrer*innenteams dieser Masterarbeit unterrichten im Schuljahr 2022/23 an einer neuen Mittelschule in Österreich. Diese Schule setzt sich zusammen aus Kindergarten, Volksschule, Mittelschulklassen sowie einer polytechnischen Stufe.

Die Lehrpersonen bilden die einzigen beiden durchgehend mehrsprachig arbeitende Lehrer*innenteams an dieser Institution. Neben der betreffenden bilingualen Lehrer*innengruppen, die in dieser Konstellation lediglich die ÖGS-Stunden durchführt, unterrichten andere lautsprachlich orientierte Teams zu 14 Wochenstunden Deutsch, Mathematik und Englisch in der Volksschule. Die gehörlose Lehrperson unterrichtet ebenfalls mit anderen Lehrpersonen ÖGS in den Volksschulklassen. Darüber hinaus unterrichtet auch eine schwerhörige Lehrperson im Team mit einer hörenden Klassenlehrerin Mathematik, Geometrisches Zeichnen und Digitale Grundbildung in einzelnen Volksschul-, und Mittelschulklassen sowie in der polytechnischen Stufe. Allgemein sind im entsprechenden Schuljahr in der Mittelschule immer jeweils die Hälfte der Hauptfachstunden einer Woche durch eine zweite Lehrperson gestützt.

Die Beobachtungen dieser Masterarbeit konzentrieren sich auf die Arbeit von Lehrenden im ÖGS-Unterricht der ersten und vierten Mittelschule (MS), bei denen Lehrperson 1 (LP1), Lehrperson 2 (LP2) und Lehrperson 3 (LP3) den ÖGS-Unterricht im Team gestalten. Dabei unterrichten sie sowohl hörende als auch gehörlose Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Sonderbedarf. Lehrperson 1 und Lehrperson 2 haben das Konzept des Fachs ÖGS seit 2005 miteinander (weiter-) entwickelt. Im Rahmen dessen werden ebenfalls laufend eigene Unterrichtsmaterialien erstellt, ergänzt und überarbeitet. Lehrperson 3 startet vor drei Jahren in die Arbeit des Teams im ÖGS-Unterricht, davor war sie mit Lehrperson 1 als Stützlehrerin im Team in Nebenfächern tätig. Die gehörlose Lehrperson 2 wird an der Schule ausschließlich für die ÖGS-Stunden eingesetzt.

Der Unterrichtsgegenstand ÖGS ist Teil des Curriculums der Schule und wird als eigenständiges Fach im Zeugnis benotet. Für dieses Fach bilden sich Lehrer*innengruppen, die immer zu

zweit miteinander unterrichten (Abb. 5). Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden bei Team- und Lehrpersonen numerische Ziffern genutzt.

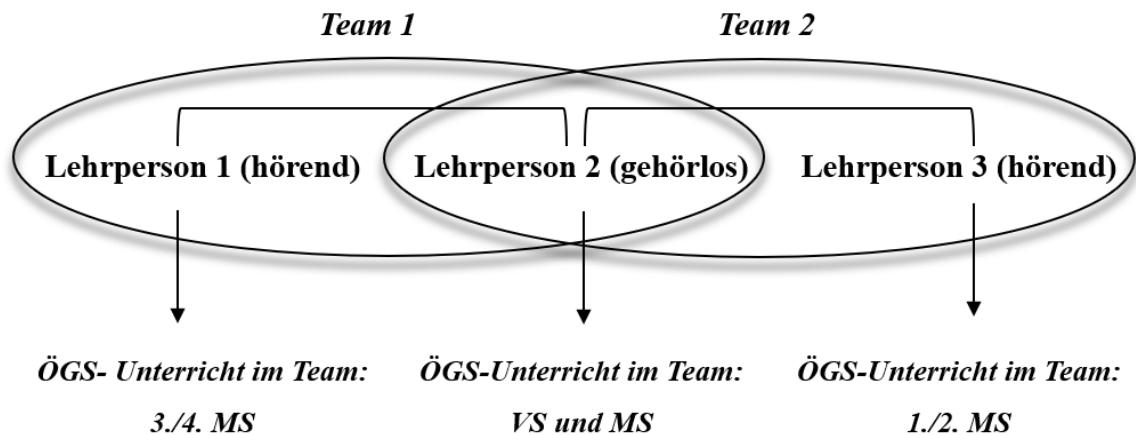


Abb. 6: Teamzusammensetzung und Verantwortungsbereiche im ÖGS-Unterricht

Innerhalb dieser Konstellation und dieses Schulfachs überschneidet sich bei Team 1 und Team 2 ein Teammitglied, sodass sich jeweils eine der hörenden und die gehörlose Lehrperson die Arbeit teilen.

Die Mittelschullehrerinnen Lehrperson 1 und Lehrperson 3 haben innerhalb des betreffenden Schuljahrs keinen gemeinsamen Unterricht. Im Folgenden werden die Lehrpersonen einzeln genauer beschrieben.

Lehrperson 1:

LP1 ist seit dem Jahr 1993 an der Schule tätig. Sie hat einen Abschluss für das damalige Sonderschullehramt und ist als Sprachheilpädagogin, interkulturelle Pädagogin sowie als Gehörlosenlehrerin und Stützlehrerin ausgebildet. Außerdem arbeitet sie freiberuflich als zertifizierte Gebärdensprachdolmetscherin. Sie beherrscht die ÖGS fließend.

Lehrperson 2:

LP2 ist seit 2005 an der Schule angestellt. Zuerst ist sie an der Institution als Schulassistentin tätig, der Lehrvertrag folgt 2008. Vormalig absolviert sie im Herkunftsland F eine Ausbildung als Stützlehrerin und ist ebenfalls als Gebärdensprachlehrerin ausgebildet. Es folgen weitere Ausbildungen im Gehörlosenbildungsbereich. Die Gebärdensprache ist ihre Muttersprache. Sie ist als gehörlose Native Signerin an der Schule für den Gebärdensprachunterricht zuständig.

Lehrperson 3:

LP3 hat das Lehramt in den Fächern Mathematik, Geografie und Spanisch inne. Vormalig ist sie mehrere Jahre als Erzieherin am damals zur Schule zugehörigen Internat tätig. Bereits seit 2002 beschäftigt sie sich mit gehörlosen Schüler*innen und besucht im Laufe der Jahre Gebärdensprachkurse. Sie beginnt im Jahr 2016 als Lehrerin an der Schule zu unterrichten und ist im betreffenden Schuljahr Klassenvorstand der 4. MS, Lehrerin in ihren Fächern und Stützlehrerin im ÖGS- Unterricht. Sie beherrscht die ÖGS fließend.

5.3.2. Organisatorische Gestaltung der Untersuchung

Meine Kontaktaufnahme mit der Schule, an der die Untersuchung stattfand, erfolgte telefonisch und per E-Mail über den vormaligen Direktor. Dieser verwies auf eine notwendige Genehmigung durch die Bildungsdirektion des betreffenden Bundeslandes der Schule. Im weiteren Verlauf stellte ich somit einen Antrag auf Genehmigung einer wissenschaftlichen Untersuchung an der Schule. Nichtsdestotrotz verzögerte sich der Start meiner Erhebungen im Feld aufgrund eines Direktor*innenwechsels und ausbleibender Reaktion der dafür zuständigen Bildungsdirektion zur Erlaubnis meines Besuchs an der Schule.

Nach der Bewilligung meines Ansuchens nahm ich mit der neuen Direktorin der Schule (seit 2022 im Amt) telefonisch Kontakt auf. Im Rahmen dieses Gesprächs wurde das Forschungsinteresse besprochen und sie lud mich zu einem persönlichen Treffen in die Schule ein.

Daraufhin wurde ein Termin zu einem persönlichen Vorgespräch an der Schule vereinbart. Im Rahmen dieses Gesprächs werden die Rahmenbedingungen des Forschungsaufenthalts (beispielsweise die geplante methodische Vorgehensweise) in Anwesenheit der Lehrer*innenteams und der Direktorin besprochen. Infolgedessen werden Beobachtungszeiträume von jeweils einer Schulstunde in zwei Klassen sowie ein mit Gebärdensprachdolmetsch begleitetes Gruppeninterview mit den Lehrpersonen festgelegt. In diesem Rahmen wurden im Vorfeld dieses Gesprächs Einverständniserklärungen zur Datenerhebung und Videoaufnahmen für Lehrpersonen und Erziehungsberechtigte der Schulkinder vorbereitet, welche den Lehrpersonen übergeben werden. Diese teilten diese im weiteren Verlauf an die Schüler*innen aus, die diese von den Erziehungsberechtigten unterschrieben ließen. Teil dieser Einverständniserklärungen waren Informationen über das Forschungsinteresse, dass ein Teil dieser Erhebungen das Filmen durch eine Videokamera beinhalte und wie mit der Datensicherung umgegangen wird. Fast alle Erziehungsberechtigten der beobachteten Klassen sowie die Lehrpersonen, die dieselben Einverständniserklärungen und Informationen bekamen, willigten in die Untersuchung ein.

Da eine Schülerin nicht an der Untersuchung teilnehmen durfte, bekam sie in der Unterrichtseinheit meines Besuchs in einem getrennten Raum eine gesonderte Arbeitsaufgabe.

Während des gesamten Verlaufs der Forschungsvorbereitung und meines Aufenthalts an der Schule werden alle betreffenden Lehrpersonen sowie die Direktorin über jeden Schritt im Rahmen meiner Forschung von mir informiert. Im Rahmen meines zweitägigen Forschungsaufenthalts im Januar 2023 an der Neuen Mittelschule führte ich am ersten Tag die Beobachtung der Teamarbeit in der vierten Klasse Mittelschule im Rahmen des Pflichtfachs ÖGS einer vierten Mittelschulklasse mittels Videokamera durch. Im Anschluss daran folgt das Gruppeninterview mit allen Lehrpersonen und einer Dolmetscherin. Am folgenden Tag wird die erste Klasse Mittelschule im ÖGS-Unterricht in einer ersten Mittelschulklasse ebenfalls mit Videokamera beforcht.

Nach meiner ersten Sichtung der Videoaufnahmen und des Transkripts des Gruppeninterviews führe ich im Juni desselben Jahres ein zusätzliches Einzelinterview mit dem überschneidenden Teammitglied LP2 über ein Online-Meeting-Tool per Video durch. Auch hierfür wird eine Gebärdensprachdolmetscherin hinzugezogen. Dabei wird darauf geachtet, in diesem Gespräch von vornherein nicht LP1 als ausgebildete Gebärdensprachdolmetscherin einzusetzen, da die hier auftretende Doppelrolle von LP1 als Dolmetscherin und Teamkollegin von LP2 keine neutrale Erhebungssituation schaffen könnte.

5.4. Erhebungsmethoden

5.4.1. Nichtteilnehmende Beobachtung mit Videographie

Die Wahl der Methode der nichtteilnehmenden Beobachtung im Klassenzimmer während der Unterrichtsstunden begründet sich im Rahmen dieser Arbeit primär in der Visualität der beobachteten Gebärdensprache. Um diese Sprache für mich beobacht- und dokumentierbar zu machen und sie so zur späteren Analyse aufzubereiten, fertige ich das Bildmaterial mittels Aufnahmen durch eine Videokamera an.

Auch kann die Erhebung von Daten durch Beobachtung dazu dienen, „Prozesse, Organisationen, Beziehungen, Handlungsabläufe oder Interaktionsmuster zu dokumentieren und zu verstehen“ (Thierbach & Petschick 2014, S. 855). Durch interpretativ angelegte Videographie können verschiedene Interaktionen und soziale Situationen im Klassenzimmer erhoben werden. Diese sozial-kommunikativen Interaktionen in „natürlichen Kontexten“ stehen dabei im Mittelpunkt der Aufzeichnungen (Tuma & Schnettler 2014, S. 876). Dadurch können „Ablaufcharakter der aufgezeichneten Interaktionen“ festgehalten werden. Auch unbewusste „kommunikativ-interaktive Prozesse und Verhaltensabläufe“ (Kramreiter 2016, S. 27) werden

eingefangen, was eine detaillierte Auswertung von Abläufen und deren Zusammenhänge ermöglicht.

Mein Forschungsinteresse beeinflusst die Entscheidungen darüber, was im Unterrichtsgeschehen für dieses Forschungsinteresse relevant ist, und leitet meine Kamerabewegung im Klassenzimmer. Der Blickpunkt der Videobeobachtung während der Unterrichtsstunden, die ich beobachte richtet sich explizit auf die Zusammenarbeit der Lehrpersonen, weswegen der Kamerafokus weniger auf die Schüler*innen als vielmehr auf die Lehrpersonen gerichtet ist. Ebenso wird der Umgang einzelner Schüler*innen mit den Lehrpersonen als Team eingefangen (beispielsweise ein wechselnder Sprachmodus oder eine wechselnde Ansprechperson im Team), wobei mein Fokus auf Unterschiede im Umgang der Schüler*innen mit den Teammitgliedern liegt.

Ebenso plane ich, bildlich einzufangen, wie sich das Team in Bezug zueinander als auch zu den Schüler*innen im Raum positioniert. Dabei orientiere ich mich an Methoden zur Videobeobachtung aus vorangegangenen wissenschaftlichen Untersuchungen im Feld (u.A. Krausneker 2004c).

Da nur eine Digitalkamera auf einem beweglichen Stativ zur Verfügung steht, wird diese von mir in der Ecke des Raumes positioniert und je nach Situation hin und her bewegt (Abb. 6,7). Dabei befinde ich mich als Beobachtende hinter, beziehungsweise neben der Kamera und bewegt diese, je nach Fokus auf dem Stativ. So wird zwar das Risiko eingegangen, nicht zu jeder Zeit jegliche Interaktionen aller Anwesenden einfangen zu können, jedoch erlauben die Raumgrößen der Klassenzimmer den konstanten Fokus auf beide Lehrpersonen der Teams.

Im Folgenden wird die hier beschriebene Kameraposition innerhalb meiner Beobachtungen graphisch dargestellt (Abb. 7,8):

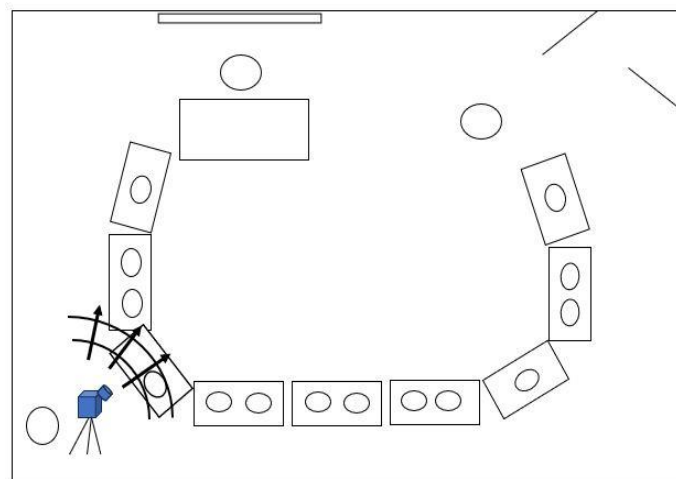


Abb. 7: Klassenraum I. MS: Team 1

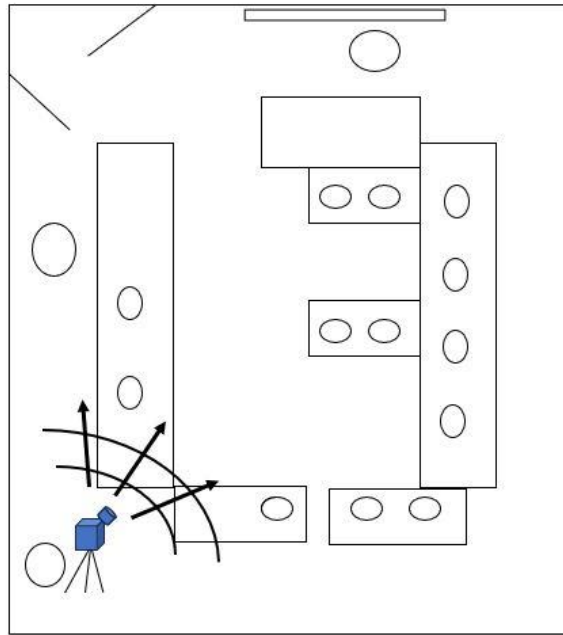


Abb. 8: Klassenraum 4. MS: Team 2

Neben der Bedienung der Videokamera werden von mir mittels Feldnotizen erste spezifischere Beobachtungen und Interpretationen festgehalten. Diese Notizen sind relevant für die spätere Analyse und weitere Interpretationen und Reflexionen nach Aufenthalt im Feld (Thierbach & Petschick 2014, S. 863f). Meine Rolle der Beobachterin gestalte ich bewusst als passiv und nichtteilnehmend, um den Umgang der beiden Lehrpersonen miteinander als auch mit den anwesenden Schüler*innen nicht zu verfälschen. Diese Haltung wird innerhalb des gesamten Beobachtungszeitraums beibehalten.

5.4.2. Interviews

Im Rahmen des Forschungsaufenthalts an der Schule führe ich begleitend zu den Beobachtungen ein leitfadengestütztes offenes Interview im Großteam mit Team 1 und 2, also insgesamt drei Lehrpersonen, durch. Meine Wahl der Erhebungsmethode eines Interviews im Dialog begründet sich darin, dass bei diesem Interview als auch beim darauffolgend durchgeführten problemzentrierten Interview mit LP2 „Deutungsmuster sozialer Realität im Rahmen des lebenspraktischen Zurechtkommens mit Anforderungen des Berufslebens“ (Witzel 1985, 234ff) analysiert werden können.

Innerhalb dieser Zusammenhänge können in diesen Interviewrahmen detaillierte Nachfragen gestellt werden, um die Komplexität dieser Realitäten zu erfassen (ebd.). So können Interviewte mir gegenüber für sie wichtige Sachverhalte verdeutlichen und subjektive Stellungnahmen im Rahmen von Interviewerzählungen in unterschiedliche Zusammenhänge setzen. Im Rahmen eines „Lernprozesses“ kann ich diese Stellungnahmen als Interviewerin nutzen und „von

diesem Selbstverständnis ausgehend entsprechende Nachfragen“ stellen (ebd.). So kann die „subjektive Wahrheit“ der befragten Lehrpersonen zutage treten (Helfferich 2014, S. 562). Voraussetzung dafür meine Haltung als Interviewerin, um nicht nur mir bereits bekannte Sachverhalte abzufragen. Darüber hinaus stelle ich mich in meiner Rolle darauf ein, offen für Neudefinitionen und neue Darlegungen mir bereits bekannter Themen sein.

Bei der Forschungsthematik des gemeinsamen Unterrichtens sind also beispielsweise mein Wissen als Interviewerin über Herausforderungen des Team Teachings weniger relevant als die Auslegungen von möglichen Problematiken der befragten Lehrpersonen. Dennoch werden bestehende „Begriffe, Relevanzen und Vorverständnisse“ von der mir mit ins Feld gebracht, wie etwa mögliche Definitionen von gemeinsamem Unterricht und Kooperation im Klassenzimmer. Im hier behandelten Forschungsfeld konnte ich sowohl (Vor-)wissen über verschiedene Ebenen der Zusammenarbeit (Wocken 1988, S.232ff) als auch über die österreichische Gebärdensprache und ihre Anwendung im Unterricht sammeln.

Gleich zu Beginn des Interviews wird die Aufmerksamkeit der Interviewpartner*innen auf den Bereich der Teamarbeit gelenkt und mein Forschungsinteresse nochmals klar dargelegt. Ebenso werden am Anfang des Interviewgesprächs die Rollen der Untersuchten festgelegt, in der sie von mir im Rahmen des Masterarbeitsprojekts angesprochen werden. Im Kontext des Großteams richte ich mich an die drei Lehrpersonen primär als Teampartner*innen im Unterrichtsalltag als auch als Praktiker*innen im Gehörlosenbildungsbereich. So haben die Lehrpersonen die Möglichkeit, die ihnen gestellten Fragen in Zusammenhang zum bereits abgesteckten Bereich des Forschungsinteresses selbst zu deuten (ebd., S.560).

5.4.2.1. Leitfadengestütztes offenes Interview

Bei meiner Erstellung des Leitfadens (Anhang 1) sammle ich vorerst offene Fragen in Rückbezug auf das Forschungsinteresse. In der anschließenden thematischen Unterteilung der Fragen orientiere ich mich an den in Kapitel 4.3.2. beschriebenen Ebenen der integrativen Kooperation nach Wocken (1988). Mit kritischem Blick werden Fragen gestrichen, zusammengeführt und nochmals sortiert (Helfferich 2014, S. 567). Am Beginn jedes Fragebündels einzelner thematischer Unterteilungen steht ein „möglichst erzählgenerierend wirkender Impuls unter dem Einzelaspekte subsumiert werden können“ (ebd.). So können diese Aspekte im Rahmen der Interviewsituation immer wieder flexibel angesprochen werden:

2. Teamarbeit- Organisatorisches

 - 2.1. Wie gestaltet sich die Vor- und Nachbereitung von Stunden als Team?
 - 2.2. Aufgabenbereiche bei Vor- und Nachbereitung?
 - 2.3. Wie oft finden Teamsitzungen statt? Wie werden diese gestaltet? Meinung dazu?
 - 2.4. Wie gestaltet sich die Elternarbeit/wer hat die Aufgabe?
 - 2.5. Ressourcen? z.B. Dolmetscherin zu Beginn der gemeinsamen Arbeit?

3. Team- Allgemein

 - 3.1. Was braucht man, um gut im Team einer inklusiven (bilingualen Klasse) arbeiten zu können?
 - 3.2. Wie werden Entscheidungen getroffen?
 - 3.3. Möglichkeit der Supervision vorhanden?
 - 3.4. Wie haben Sie von Team profitiert? Haben Sie profitiert?
 - 3.5. Was braucht es für Team in bilingualen Setting (anders als in monolingual inklusivem|Setting
 - 3.6. Gibt es Herausforderungen bei gemischtsprachlichem Team?

Abb. 9: Ausschnitt des erstellten Leitfadens im Gruppeninterview

Im Rahmen des Gruppeninterviews tätige ich in jedem Themenabschnitt Erzählaufforderungen, was eine offene Struktur ermöglicht. Dabei dient der von mir zuvor erstellte Leitfaden selbst als Erinnerungsstütze. Ebenfalls werden in der Interviewsituation Stichworte für spontane Nachfragen notiert (ebd, S.565). Alle Fragen werden von mir an das gesamte Team gerichtet. Es besteht die Möglichkeit für jede Person, selbst für sich zu antworten. Vereinzelte Nachfragen richte ich direkt an die Lehrpersonen oder bewusst an das gesamte Team.

Der Grundsatz „so offen als möglich, so strukturierend wie notwendig“ (Helfferich 2014, S. 566) wird unterstützt mit zurückhaltenden, offenen Fragen und einem „Erzählaufforderung- Erzählung-Antwort-Schema“. Diese von mir aufrecht erhaltene Offenheit ist relevant, um die

Frage-Antwort-Dynamik innerhalb des befragten Teams aufrecht zu erhalten und den Erzählfluss nicht zu stark einzugrenzen. Meine Entscheidung gegen eine starke Strukturierung resultiert aus der Erforschung von teilweise subjektivem Erleben der Teamarbeit der einzelnen Lehrpersonen. Diesem soll nicht durch bestimmte Formulierungen und Definitionen vorgegriffen werden. Dabei kann es sich zum Beispiel um Annahmen handeln, wie gelingende Teamarbeit gestaltet werden sollte. Zugunsten der Eingrenzung des Forschungsinteresses und aufgrund der Breite der Thematik lenke ich innerhalb der Interviewsituation nichtsdestotrotz zu interessierenden Aspekten. Dabei sind beispielsweise die gemeinsame Vor- und Nachbereitung der Unterrichtsstunden im Team für mein Forschungsvorhaben in vorliegender Arbeit relevanter als genaue Inhalte von ÖGS-Unterrichtsmaterialien. So soll ein ausgewogenes Verhältnis von Erzählaufforderungen und Nachfragen entstehen. Dabei folge ich hauptsächlich dem „Erinnerungs- und Erzählfluss“, der spontane Äußerungen zulässt, um subjektiven Bedeutungszuschreibungen Raum zu geben (ebd., S. 567).

5.4.2.2. Fokusinterview

Nach meiner Durchsicht der erhobenen Daten im Rahmen des Forschungsaufenthalts im Jänner 2023 wird Lehrperson 2 nochmals von mir zum Interview gebeten. Dies begründet sich darin, dass LP2 als überschneidendes Teammitglied Erfahrung in der Zusammenarbeit mit Lehrperson 1 als auch mit Lehrperson 3 vorweisen kann und sich in vorliegender Forschungsarbeit dementsprechend die Frage stellt, wie und ob sich die Zusammenarbeit unterscheidet. Zudem ist sie die einzige Native Signerin innerhalb des Großteams.

Innerhalb der neuerlichen Erhebung lege ich meinen Fokus dementsprechend auf die Sichtweise von Lehrperson 2 als Teamkollegin von Lehrperson 1 und 3, wobei die Zusammenarbeit der Kleinteams gegenübergestellt werden soll. Diese Problemzentrierung macht es möglich „den interessierenden Gegenstandsbereich in seiner Vollständigkeit abzutasten“ und das Wissen durch gelegentliches Nachfragen zu vertiefen (Witzel 1985, S. 233f).

Durch die Konzentration auf die Erfahrungen von Lehrperson 2 mit beiden Kolleginnen lege ich hier mehr Struktur in Fragestellung und Interviewführung, diese Fokussierung dient als „strukturierendes Element“ des Interviews (Helfferich 2014, S. 569). Dafür lege ich zu Beginn offen, was die erste Sichtung der Daten ergeben hat und welche Rollenzuschreibung für Lehrperson 2 innerhalb des Interviews besteht. Diese Offenlegung des mitgebrachten (Vor-)wissens sensibilisiert sowohl Lehrperson 2 als auch mich als Forschende für die Eingrenzung des Erkenntnisinteresses (ebd.). Darauf folgend werden offene und unstrukturierte Fragen gestellt, worauf folgend direkter und bezogen auf den Fokus nachgefragt wird.

LP2 soll so immer wieder auf den Fokus zurückgeführt werden, wobei von mir als Interviewerin darauf geachtet wird, keine zu starke Beeinflussung der Erzählungen vorzunehmen.

So entsteht eine „offen-dialogisch(e)“ Interviewführung, die an bestimmte Erinnerungen und erlebte Situationen im Unterrichtsalltag der Teams heranzuführen soll und Platz lässt für subjektive Sichtweisen und (Selbst-)reflexionen über die Unterschiede der Arbeit in Team 1 und Team 2 (Helfferich 2014, S. 569). Im Folgenden werden die Herangehensweisen der Transkription von Interviews und Beobachtungen sowie die von mir angewandten Analyseinstrumente beschrieben.

5.4.3. Transkriptionen

Für die Niederschrift der Videobeobachtungen schreibe ich die Daten zuerst in Form von „Szenischen Verläufen“ (Boer & Reh 2012, S. 162) nieder. Im Anschluss werden sogenannte „Aktionseinheiten“ erfasst und mit Zeitmarkern markiert. Dabei wird eine erste Sequenzierung vorgenommen, die auf den unterschiedlichen Interaktionen und Tätigkeiten der Lehrer*innen basiert. Sonstige eingefangene Szenen, wie etwa Interaktionen der Schüler*innenschaft miteinander, werden ausgeklammert. In Kurzverweisen der Ergebnisdarstellungen wird nach „1. MS“ und „4. MS“ unterschieden.

Sowohl Video- als auch Audiospur werden im Rahmen meines Transkriptionsprozesses wiederholt abgespielt und transkribiert (Anhang 2,3), um „im Feld entdeckte, rudimentäre Formen von Geschichten“ zu erstellen (Rabenstein & Reh 2008, zit. N. Reh 2012, S.163). Dabei notiere ich nebenbei bereits erste reflektierende Kommentare zum besseren Verständnis der einzelnen Situationen (Krausneker 2004c, S. 72). Dies können etwa Ideen zu ersten Interpretationen oder Notizen zu weiteren Ausarbeitungen sein. Die unterteilten Einheiten werden ebenso einzelnen didaktischen Unterrichtsabschnitten untergeordnet.

Um die in den Unterrichtsstunden angewandte Gebärdensprache zu verschriftlichen, entscheide ich mich aus Gründen der besseren Lesbarkeit gegen die sogenannten Glossen, die vereinfachte Niederschrift der Gebärdensprache in deren spezieller Satzstellung. Stattdessen werden die Äußerungen auf ÖGS in freies Schriftdeutsch übersetzt. Diese Umsetzung wird von meiner vorhandenen Gebärdensprachkompetenz ermöglicht. Darüber hinaus werden die von mir beobachteten Unterrichtsstunden auch nichtsprachliche Äußerungen durch Gestik und Mimik und sonstige körpersprachliche Kommunikationssituationen dokumentiert.

Darüber hinaus wird der jeweils angewandte Sprachmodus während des Transkriptionsprozesses farblich markiert. Hierbei wird innerhalb meines Transkriptionsprozesses eine Unterscheidung zwischen Deutsch (gelb), österreichischer Gebärdensprache (grün) und

gebärdenunterstützter oraler Kommunikation (türkis) vorgenommen. Dolmetschungen durch LP1 und LP3 im Unterricht werden im Transkript als „Übersetzung“ fett markiert.

Diese Markierung dient nicht zur quantitativen Erhebung der Häufigkeit des Auftretens des jeweiligen Sprachmodus, vielmehr soll in Anlehnung an Krausneker (2004c) der Frage nachgegangen werden „Wer agiert in welcher Sprache und mit wem?“ (S. 72), um die sprachliche Unterrichtsgestaltung des Teams für die folgende Analyse nochmals zu verdeutlichen. Im Folgenden finden sich zwei Beispiele von Aktionseinheiten, die in vorliegender Arbeit für beide Beobachtungen in den Klassen gleichermaßen vorgenommen werden:

00:04:27

LP2 blickt zu LP3: „Okay, jetzt besprechen wir mal die Vokabeln zuerst hier. Wie würde man das gebärden? **GLÜCKLICH.**“ **LP3 übersetzt.**

LP3: „Passt auf- **GLÜCK. Mittelfinger, schnipsen beim Daumen weg.**“ LP2 zeigt die Gebärde nochmals sichtbar und langsam.

LP3 zu LP2: „Das ist auch ein Hauptwort.“ LP2 nickt.

LP3 an die Klasse gewandt: „Gell das ist auch ganz wichtig- es gibt da keinen Unterschied zwischen **Hauptwort** oder **Eigenschaftswort.**“ **Anschließend fragt sie den Unterschied zwischen Nomen und Adjektiven ab und weist auf die Gleichheit der Gebärden hin.** Dabei blickt sie immer wieder zu LP2.

Abb. 10: Aktionseinheit Videotranskript 1. MS

3. Abschnitt: Lautsprachliches Abfragen der Gebärdenvokabeln

00:21:30

[LP1 an LP2: „Ich frage kurz lautsprachlich die Vokabeln ab.“

LP2 nickt. „Okay, du fragst die Vokabeln ab und ich mache dann weiter.“

An SuS: „Gut! (...) Los geht's. Alle miteinander- (...)“

LP1 zählt die Vokabeln vorne am Pult der Reihe nach auf, und präsentiert bei vereinzelt Gebärden die richtige Ausführung, die SuS führen die Gebärde aus. Währenddessen teilt LP2 neue Arbeitsblätter aus und setzt sich dann ans Pult, um zuzusehen.

Abb. 11: Aktionseinheit Videotranskript 4. MS

Bei der Niederschrift des Gruppeninterviews mit beiden Teams sowie dem Einzelinterview mit Lehrperson 2 orientiere ich mich an den Transkriptionsregeln von Dausien (2015) (Anhang 4,5). Da der lautsprachlich wiedergegebene Text von anwesenden Dolmetscherinnen transportiert wird, achte ich dabei vor allem bei der Bildschirmaufnahme des Onlineinterviews mit Lehrperson 2 nochmals gesondert auf die aufgezeichneten gebärdensprachlichen Aussagen.

Dabei werden diese mit eigenem gebärdensprachlichen Verständnis abgeglichen, übersetzt und gegebenenfalls ergänzt. Vom Gruppeninterview in personam existiert wird von mir kein Video angefertigt, jenes im Anschluss erstellte Transkript basiert auf einer Audioaufnahme. Die sich darauf befindenden Äußerungen, die als Aussagen von Lehrperson 2 verzeichnet sind, basieren auf simultanem Dolmetschen von österreichischer Gebärdensprache in deutsche Lautsprache. Ebenso werden die Aussagen aller Anwesenden sprachlich geglättet und alle genannten Namen, Orte und Institutionen anonymisiert (Dausien 2015, S.1). Auch Transkriptionsnotationen wie Betonungen bestimmter Worte, Partiturschreibweisen oder Pausensetzungen sind an Vorgaben nach Dausien (2015, S.2) angepasst. Zur besseren Zuordnung wird bei der Präsentation meiner Forschungsergebnisse in Kapitel 6 in Bezugnahme auf das Interviewtranskript des Einzelinterviews der Kurzverweis „I LP2“ angeführt.

Auf Grundlage der beschriebenen Aktionseinheiten beider Videotranskripte und transkribierten Abschnitte aller Interviewpassagen treffe ich im Anschluss eine von Fokusfragen des Forschungsinteresses geleitete Auswahl von Szene. Diese werden von mir anhand verkürzter, stichwortartiger Beschreibungen verschriftlicht. So werden die Einheiten vereinfacht, um sie der folgenden Analyse zugänglich zu machen.

5.5. Analyse: Integrative Situationsanalyse nach Clarke (2016)

Um die Komplexität der im Klassenraum und in den Interviews erhobenen Daten darzustellen, wende ich innerhalb der hier präsentierten Untersuchung die Situationsanalyse nach Clarke (2012, 2016) an. Dabei arbeite ich integrativ, was bedeutet, dass die Vorarbeit mittels Kodierung der Daten nach der Grounded-Theory-Methodologie nach Strauss und Corbin (1990, 1996) geleistet wird. Die Situationsanalyse und die Erstellung von sogenannten „Situationsmaps“ ist als Erweiterung der Grounded Theory (Clarke 2016, S.133) entstanden, was die integrative Verwendung beider Analysewege möglich macht.

Im Folgenden wird auf die von mir vorgenommene Kodierung sowie den Hintergrund der Grounded Theory eingegangen und danach mit angewandten Strategien der Situationsanalyse verbunden. Im darauffolgenden wird die Entwicklung und Anwendung der Methode der Situationsanalyse beschrieben.

5.5.1. Kodierung: Grounded Theory nach Strauss & Corbin (1996)

Grounded Theory als Vorarbeit zur Situationsanalyse eignet sich für große heterogene Datenmengen, sowie für die Analyse von menschlicher Interaktion und sozialen Prozessen (Clarke 2016, S. 121). Bei Anwendung und Analyse durch die Grounded Theory werden allgemein zunächst das eigene Verständnis sowie Vorannahmen über den zu erforschenden Bereich herausgearbeitet (Böhm 1994, S. 124). Bei vorliegender Masterarbeit umfasst dies beispielsweise das Wissen über mögliche Strategien zur Zusammenarbeit von Lehrer*innen im inklusiven Klassenzimmer sowie grundlegende Einblicke in die Anwendung der Gebärdensprache und in das Lernen im bilingualen Setting.

Beim „theoretical sampling“, das vom theoretischen Interesse meiner Forschung geleitet ist, wird auf Grundlage der Auswertungen entschieden, welches in den Daten sichtbare Phänomen genauer untersucht werden soll (Strauss & Corbin 1990, zit. N. Böhm 1994, S. 125). Das erfordert wiederum eine Rückbesinnung auf von mir zuvor erarbeitete theoretische Konzepte. Die Anwendung wird umrahmt von konstanter Verknüpfung der Datensammlung mit der -auswertung. Bereits zu Beginn meiner Erhebung erfasse ich relevante zu interessierende Aspekte, sobald sich diese zeigen (ebd.). Dabei gilt die Suche nach Ähnlichkeiten oder Unterschieden. Diese Schritte sind eingebettet in einem „sich entwickelnden Forschungsdesign“⁴ (Clarke 2016, S. 122): Erst während des analytischen Prozesses selbst wird entschieden, was näher analysiert wird, und der Beantwortung des Forschungsinteresses dient (ebd.). Dabei liegt von Beginn an das Hauptaugenmerk auf Generierung datenbasierter Theorien.

Die Analyse wird abduktiv geführt. In der Praxis bedeutet das eine stetige Rückkehr innerhalb der Analyseschritte zurück zu sogenannten Analyseeinheiten. In vorliegender Forschung handelt es sich um thematisch voneinander abgegrenzte Unterrichtssituationen, die innerhalb der Transkripte und während der Sichtung der Daten voneinander graphisch voneinander abgegrenzt werden (siehe dazu als Beispiel Abb. 10, 11). Sie finden sich vor allem in den Transkripten den von mir durchgeführten Videobeobachtungen und dienen so zum besseren Überblick der einzelnen Szenen, die zur Analyse innerhalb meines Forschungsprozesses herangezogen werden. Eine einzelne Analyseeinheit kann beispielsweise eine kurze (körpersprachliche) Interaktion zwischen den Lehrpersonen darstellen, bevor sie sich in der nächsten Einheit wieder den Schüler*innen zuwenden. Diese Analyseeinheiten finden ebenfalls Eingang in Ergebnisdarstellungen von Ausschnitten der Videotranskripte in Kapitel 6.

⁴ „developmental research design“- frei übersetzt, TB

Im Rahmen meiner Analyse wird von mir ein permanenter Vergleich zwischen diesen Analyseeinheiten vorgenommen (Clarke 2016, S. 122). Dabei werden auf Basis bestehender Konzepte neue tiefergehende Theorien erstellt. Zu diesem Zweck erstelle ich innerhalb des laufenden Analyseprozesses sogenannte Codes. Kodieren im Sinne der Grounded Theory bedeutet das „Verschlüsseln“ beziehungsweise die Übersetzung der zu analysierenden Daten (Strauss & Corbin 1990, zit. N. Böhm 1994, S. 125). Durch nähere analytische Betrachtung wird der Inhalt der einzelnen Textstellen und Analyseeinheiten durch Codes als Variablen erschlossen, wobei ausgewählte Analyseeinheiten als Indikatoren für neue theoretische Konzepte erkannt werden.

Kodes sind nicht nur „Zuordnung(en)“ oder Benennungen in den Daten erkannter Konzepte, sie führen auch zu näherer Diskussion ebendieser. Darauf basierend werden sogenannte „Memos“ von mir erstellt, die mittels Text als Erläuterung einzelner Kodes dienen. Am Ende dieses Analyseschritts steht also eine Liste mit Begriffen und Abkürzungen sowie zugeordnete kurze Texte und „theoriegenerierende Fragen“ zur weiterführenden Analyse (Böhm 1994, S. 127). Diese Textstellen mit ihren Kodes verweisen direkt auf einzelne Phrasen innerhalb der Transkriptionen. Wie bereits erwähnt nutzt die Interpret*in während des gesamten Analyseschrittes das bereits inhärente Wissen über den zu untersuchenden Bereich.

So entsteht innerhalb der Durchsicht meiner im Rahmen des Forschungsaufenthalts erhobenen Daten ein Text zur Interpretation, der analytische Gedanken über bestimmte in den Daten auftauchende Phänomene festhält. Die Kodierung wird so lange durchgeführt, bis die Daten keine neuen Kodes und/oder Phänomene hervorbringen. Dies wird als theoretische Sättigung bezeichnet (Böhm 1994, S. 128).

5.5.2. Postmoderne Annahmen der Grounded Theory und Situationsanalyse

Die Entwicklung der Situationsanalyse basiert auf der Vorarbeit von Glaser und Strauss‘ bereits in den 1960er Jahren erschaffenen Grounded Theory- Methodologie (Glaser & Strauss 1967) . In Bezug auf darauf basierende Ausarbeitungen und Weiterentwicklungen in unterschiedliche forschungstheoretische Richtungen und als Inspiration für Clarke sind vor allem Kathy Charmaz (u.A. 1995, 2006) und Strauss & Corbin (1996, in Abspaltung von Glasers Grounded Theory 2002) zu nennen.

Beide Analysemethoden, die Grounded Theory nach Strauss & Corbin (1996) und deren Weiterentwicklung als Situationsanalyse nach Clarke (2012) vereint vereinzelte postmoderne Ansichten: Dabei gilt die Betonung von Komplexität und Heterogenität in sozialen Welten sowie die Hervorhebung von möglichen Widersprüchlichkeiten und unterschiedlichen Perspektiven (Clarke 2012, S.26f). Diese Betonungen können als Kritik der Paradigmen der

Moderne vor dem sogenannten ‚postmodern turn‘ der Wissenschaftsgesellschaft der 1970er Jahre gesehen werden. Jene Paradigmen zeichnen sich durch Vermeidung von Komplexität sowie Akzentuierung von Universalität und Homogenität aus (ebd.). Obgleich die Grounded Theory in wesentlich geringerem Maße als die Situationsanalyse auf postmodernen Hintergründen basiert, werden hier dennoch im postmodernen Stil multiple parallel vorgenommene Interpretationen der Daten angewandt. Ebenso postmodern ausgerichtet sind die Variationsbreiten von Kodes und Kategorien sowie die Betonung von Verschiedenheiten sozialer Welten (ebd., S. 47ff). Nichtsdestotrotz vereinfacht die Grounded Theory auf modernistische Weise durch Konstruktion der Kodes Daten durch Kategorienbildungen sowie Gemeinsamkeiten und Homogenitäten (ebd., S. 53f).

Clarke möchte durch die Situationsanalyse die Grounded Theory durch die Annahme „simultaner Wahrheiten“ multipler Wissensproduzenten zu postmodernisieren: Die Analyse soll sich nun nicht mehr lediglich auf soziales Handeln konzentrieren, sie findet sie in sozialen Arenen und Welten als Orte aller möglichen Diskurse statt (u.a. Strauss 1978/ 1993, zit. N. Clarke 2016, S.86f). Diese Form der Analyse vereint nun vielmehr den Pragmatismus der Grounded Theory in Verbindung mit poststrukturalistischen Forschungstraditionen (Clarke 2016, S. 12). Welche Annahmen hiermit für die neu entstandene postmodern ausgerichtete Situationsanalyse getroffen werden wird im Folgenden erklärt.

Innerhalb der Situationsanalyse gilt die Situation an sich als Forschungsgegenstand. Diese findet statt in sogenannten sozialen Arenen, die Schauplätze menschlicher Handlungen und Diskurse sind (Clarke 2016, S. 99). Ursprung dieser Arenen bildet die Theorie sozialer Welten, die Kollektive von Akteur*innen mannigfaltiger Aushandlungsprozesse innehat (Strauss 1978, zit. N. Clarke 2012, S. 88). Ebenso gilt Wissen als „sozial konstruiert“ und wird immer in Verbindung mit der jeweiligen Situation, in der es entstanden ist, verstanden. Das bedeutet, alles Wissen wird von bestimmten historisch und geographisch lokalisierten Gruppen von Menschen produziert (Clarke 2012, S. 27). Unsere soziale (und zu erforschende) Gesellschaft ist demnach kein „abgeschlossenes Konstrukt, sondern ein Mosaik aus sozialen Welten, Arenen und Diskursen“ (ebd., S. 191).

Neben der Hinwendung zu Aushandlungen und Diskursen geschieht parallel somit eine Dezentrierung des Subjekts: Nach Clarke (2012) gehe es darum „das wissende Subjekt zu überwinden und zusätzlich das zu analysieren, was sonst noch materiell und diskursiv in Gesellschaft und Leben vorhanden ist“ (S. 215). Die Situationsanalyse sieht also auch hinter jenes Subjekt als zentralen Entscheidungsträger, will zugrundeliegende Diskurse ergründen und diese in Bezug

zueinander setzen. Diese werden vom (Zusammen-)leben selbst konstituiert (ebd., S.91). Dabei orientiert sich Clarke an Foucaults‘ Diskurstheorie (2001). Diese folgt ebenfalls einer Dezentrierung des Subjekts: Der Mensch als Individuum wird als unabhängig gestaltender sozialer Akteur hinterfragt. Der Fokus auf den sozialen Aspekt an sich schafft die Konzentration auf damit erfassbare Diskurse: Diese zeigen analytische Wege „das Chaos der Welt zu ordnen“⁵ (Clarke 2016, S. 90). Das Konzept der diskursiven Praxis beschreibt die „Art und Weise, in der Welt zu sein“⁶ (ebd.). Dominante soziale Diskurse werden durch externe Faktoren (Gesetze, Medizin, Bildungssystem, Medien, ...) immer wieder neu geformt. Auch diese sind Teil der Analyse, obgleich sie oftmals nicht explizit in der Datenerhebung erfasst werden. Beschrieben werden sie als implizite Mitspieler, die die analysierten Diskurse beeinflussen. Darauf wird nun im weiteren Kapitel, parallel zur praktischen Anwendung der Situationsanalyse durch das „Mapping“ (ebd., S. 93ff) von Situationen, eingegangen.

5.5.3. Erstellung von Situationsmaps

Die Analyse einer Situation als ultimativer Forschungsgegenstand wird mit der Erstellung unterschiedlicher Arten von Karten, umgangssprachlich „Maps“ genannt, durchgeführt. Clarke (2016, S. 172ff) unterscheidet drei unterschiedliche Kategorien von Situationsmaps: Situationsmaps mit **relationaler Analyse**, **Maps von sozialen Welten und Arenen** und Positionsmaps mit Fokus auf **Standpunkten und Positionen** von Akteur*innen in verschiedenen Diskursen.

Aufgrund des beschränkten Rahmens vorliegender Masterarbeit werden Maps unterschiedlicher sozialer Welten (beispielsweise politische Gruppen, Institutionen, Firmen, Gesetzgebern, ...) und deren Beteiligungen an Diskursen sowie die Beschreibung von Positionsmaps ausgenommen.

In den von mir erstellten **Situationsmaps** werden zunächst alle menschlichen, nichtmenschlichen, diskursiven, symbolischen, kulturellen, institutionellen, politischen, ... Elemente, die für die zu beforschende Situation relevant erscheinen, gesammelt und dargelegt (Abb. 11). Diese notiere ich zunächst frei, wobei im Analyse- beziehungsweise Interpretationsprozess der vorhandenen Daten mehrere Maps erstellt werden, um möglichst alle Diskurse festhalten zu können (Clarke 2016, S.100). Für vorliegende Forschung bedeutet dies, dass dabei grundsätzlich alle zugrundeliegenden Diskurse und Komponenten des Schulalltags miteinbezogen.

⁵ „Analytic modes of ordering the chaos in the world“- frei übersetzt, TB

⁶ „Described ways of being in the world“- frei übersetzt, TB

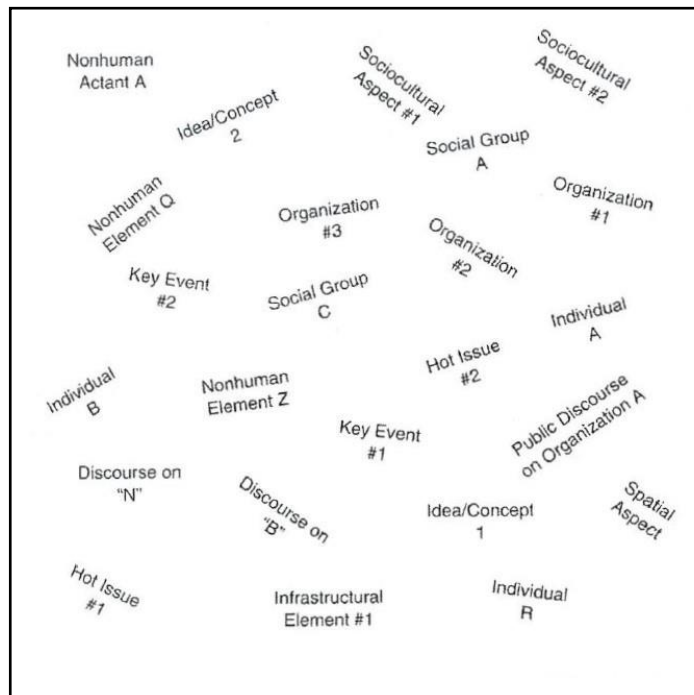


Abb. 12: Ungeordnete Situationsmap- Arbeitsversion (Clarke 2016)

Im weiteren Verlauf werden Elemente eventuell herausgestrichen oder ergänzt. Auch Bestandteile, die nicht explizit auf die Datenerhebung zurückgeführt werden können, sondern als nicht explizit erwähnte peripher erscheinende Diskurse in die Situation hineinfließen, werden notiert. Diese können beispielsweise im Rahmen meiner theoretischen Auseinandersetzung in dieser Masterarbeit bereits erworbenem Wissen über den Gegenstandsbereich entspringen: Dabei kann es sich beispielsweise um mein im Rahmen des Forschungsprojekts erworbenes Hintergrundwissen zur Verwendung der Gebärdensprache im Team einer inklusiven Klasse handeln.

Bei Sammlung der Elemente stelle ich mir folgende Fragen: Welche Diskurse gibt es in kleinerem oder weiterem Rahmen? Wer oder was ist in diese Diskurse involviert und auf welche Weise? Welche nichtmenschlichen Elemente sind dabei involviert? Welchen Einfluss haben diese Diskurse auf die Situation (Clarke 2005, S. 187f)? Die erste Arbeitsversion einer ungeordneten Situationsmap wird in vorliegender Arbeit zunächst verwendet, um die Komplexität der Situation zu präsentieren (Abb. 11).

In Folge der Erarbeitung einer Map verändert sich diese je nach theoretischem Sampling, das wie in der Grounded Theory auch hier anwendbar ist. Dabei hebe ich in Bezug zum theoretischen Ausgangspunkt der Untersuchung nach und nach neue Daten heraus und integriere diese in Maps (ebd.). So beziehe ich bei der Frage nach der Anwendung einer Gebärdensprache innerhalb des Unterrichts auch beispielsweise Diskussionen zu bilinguaem Unterricht, Wissen über bilinguales Lernen von gehörlosen Kindern oder bildungspolitische Diskurse mit ein.

Bereits nach dem Schritt einer ungeordneten Sammlung von Elementen wird von mir eine Relationsanalyse der einzelnen Bestandteile vorgenommen: Dabei analysiere ich jedes Element in Bezug auf seine Beziehung zu jedem anderen Element auf der Map strategisch. Durch die gezogenen Linien zwischen den Elementen können die unterschiedlichen Beziehungen grafisch festgehalten werden (Clarke 2016, S. 107). Auch wird eine Auswahl darüber getroffen, welche Beziehungen zwischen Elementen innerhalb der Situation am interessantesten für das Forschungsinteresse sind (ebd., S. 173).

Darüber hinaus betont Clarke (2016) bei jeglicher Art von Mapping die Relevanz von nicht-menschlichen Elementen innerhalb eines Diskurses. Das wird auch für vorliegendes Forschungsprojekt berücksichtigt: Im schulischen Kontext kann es sich hier um hierarchische Strukturen an der Institution oder um räumliche Gegebenheiten eines Klassenraums handeln (ebd., S. 103). Auch Perspektiven und Routinen, die innerhalb einer Situation in den von mir beobachteten und transkribierten Unterrichtssituationen Diskurse konstruieren, werden festgehalten.

Ebenso sollen bereits im ersten Schritt der Erstellung Maps, die nicht auf den ersten Blick präsenten Akteur*innen innerhalb eines Diskurses hervorgehoben werden. Hierbei gibt es zwei Arten von nicht explizit anwesenden Akteur*innen: Die, die zwar physisch im Diskurs anwesend sind, aber innerhalb des Diskurs- oder Machtgefüges ignoriert oder unsichtbar gemacht werden oder die physisch nicht Anwesenden, die jedoch innerhalb einer Situation von Anderen diskursiv konstruiert oder repräsentiert werden (ebd., S.93f). Keine der beiden Gruppen ist aktiv in Aushandlungen von Diskursen involviert oder präsentiert sich sichtbar in erhobenen empirischen Daten. Die Betonung der nicht aktiv beteiligten Akteur*innen kann so bestehende Machtgefüge innerhalb sozialer Welten sichtbar machen.

In einem nächsten Schritt ordne ich jene gesammelten Diskurse und Elemente. Clarke orientiert sich in ihren Ausführungen dabei an von Strauss (1993, zit. N. Clarke 2005) entworfenen Kategorien zur Ordnung und Gruppierung in übergeordnete Themen (s. Abb. 12).

INDIVIDUAL HUMAN ELEMENTS/ACTORS e.g., key individuals and significant (unorganized) people in the situation	NONHUMAN ELEMENTS/ACTIONS e.g., technologies; material infrastructures; specialized information and/or knowledges; material "things"
COLLECTIVE HUMAN ELEMENTS/ACTORS e.g., particular groups; specific organizations	IMPLICATED/SILENT ACTORS/ACTANTS As found in the situation
DISCURSIVE CONSTRUCTIONS OF INDIVIDUAL AND/OR COLLECTIVE HUMAN ACTORS As found in the situation	DISCURSIVE CONSTRUCTION OF NONHUMAN ACTANTS As found in the situation
POLITICAL/ECONOMIC ELEMENTS e.g., the state; particular industry/ies; local/regional/global orders; political parties; NGOs; politicized issues	SOCIOCULTURAL/SYMBOLIC ELEMENTS e.g., religion; race; sexuality; gender; ethnicity; nationality; logos; icons; other visual and/or aural symbols
TEMPORAL ELEMENTS e.g., historical, seasonal, crisis, and/or trajectory aspects	SPATIAL ELEMENTS e.g., spaces in the situation, geographical aspects, local, regional, national, global spatial issues
MAJOR ISSUES/DEBATES (USUALLY CONTESTED) As found in the situation; and see positional map	RELATED DISCOURSES (HISTORICAL, NARRATIVE, AND/OR VISUAL) e.g., normative expectations of actors, actants, and/or other specified elements; moral/ethical elements; mass media and other popular cultural discourses; situation-specific discourses
OTHER KINDS OF ELEMENTS As found in the situation	

Abb. 13: Geordnete Situationsmap (Clarke 2016)

Die Bezeichnungen dieser Themengruppen können flexibel, je nach Forschungsprojekt, geändert und gewählt werden (Clarke 2016, S. 102). Ebenso können Elemente mehreren Themen zugeordnet werden. Dabei wechsele ich, gemäß eines abduktiven Vorgehens, immer wieder zwischen Analyseeinheiten empirischer Daten zu tiefergehenden konzeptuellen Wegen für die weitere Erforschung meiner Erhebungen (Atkinson, Coffey & Delamont 2003, zit. N. Clarke 2016, S. 103). Somit entsteht die Möglichkeit heterogene Datenstrukturen und komplexe Beziehungsmuster näher zu erkunden (ebd., S. 121). Innerhalb der Präsentation der von mir erhobenen Daten zur Teamarbeit der beobachteten Lehrkräfte werden die unterschiedlichen Maps im betreffenden Abschnitt 6.2. vom theoretischen Konzept der Ebenen nach Wocken (1988) aus Kapitel 4.3.2. umrahmt, um die im Rahmen meiner Forschung erhobenen Ergebnisse klar präsentieren zu können.

6. Ergebnisse und Diskussion

Die Ergebnisse der durchgeführten Forschung⁷ sind nach zwei Bereichen unterteilt: Kapitel 6.1. konzentriert sich in den Ergebnissen auf die sprachliche Durchführung des Unterrichts und der Vorbereitung, Kapitel 6.2. beschäftigt sich mit der Gestaltung der Teamstrukturen.

In beiden Kapiteln 6.1 und 6.2. werden zuerst die erhobenen und für mein Forschungsinteresse relevanten Elemente in ungeordneten und geordneten Situationsmaps (Abb. 13, 14) dargestellt und vereinzelt näher erläutert. Jene Elemente wandle ich im folgenden Schritt in geordnete Situationsmaps um. Des Weiteren werden in diesem Rahmen Bestandteile dieser Situationsmaps durch Relationsmaps graphisch dargestellt und interpretiert. Obgleich in meiner Analyse den von mir erstellten Situationsmaps alle Beziehungen aller Elemente zu jedem anderen untersucht wurde, führe ich in den grafischen Abbildungen nur ausgesuchte relevante Beziehungen an. Dieses Vorgehen begründet sich im beschränkten Rahmen der vorliegenden Arbeit. Obwohl LP1 und LP3 im Untersuchungszeitraum keine gemeinsame Unterrichtsarbeit leisten, werden mit derselben Begründung beide Teams in die Situationsmaps übergreifend in alle Maps meiner erhobenen Daten integriert.

Innerhalb des Analyseprozesses zeigte sich ein Vorteil in der unterschiedlichen Modalität der Erhebungsmethoden. Für mein Forschungsinteresse wichtige Angaben der Lehrpersonen in den von mir durchgeführten Interviews konnten in den Beobachtungen des Unterrichtsalltags wiedererkannt und miteinander in Verbindung gesetzt werden. In der Darstellung der Ergebnisse in folge ich in vorliegender Arbeit demzufolge diesem Muster: Ausgesuchte Aussagen der Lehrpersonen werden mit Darstellungen von Szenen der Videobeobachtungen in einzelnen Darstellungen verdeutlicht. Die Markierungen der jeweiligen Sprachmodi werden auch hier beibehalten. So wird unterschieden zwischen der Anwendung von **ÖGS**, **Deutsch** und **gebärdensprache** Aussagen von Lehrpersonen und Schüler*innen.

Grundsätzlich werden bei beiden Schwerpunkten in der Situationsanalyse alle zugrundeliegenden Diskurse und Komponenten des Schulalltags miteinbezogen. Damit gemeint sind auch jene Teile, die die Vorzüge der Anwendung verschiedener Sprachen und der Arbeit im Team zumindest indirekt beeinflussen und auch miteinander in Bezug stehen.

Obgleich jene Elemente nicht explizit in meinen zuvor erhobenen Interview- oder Beobachtungsdaten angegeben sind, sollen diese nichtsdestotrotz Platz in der Auseinandersetzung mit

⁷ Die vollständigen Transkripte der erhobenen Daten finden sich im Anhang vorliegender Arbeit

bilingualer Teamarbeit finden, um (Vor-)verständnisse über weitere Zusammenhänge hervorzuheben und zu verdeutlichen.

6.1.Sprache

6.1.1. Äußere Einflussfaktoren für sprachliche Gestaltung

Im Folgenden werden die im Rahmen meiner Forschung erhobenen unterschiedlichen Elemente, die sprachliche Gestaltung im bilingualen Unterricht im Team beeinflussen, dargestellt. Die im größeren Zusammenhang stehenden Einflussfaktoren außerhalb der Teamarbeit werden in Abbildung 13 dick markiert.

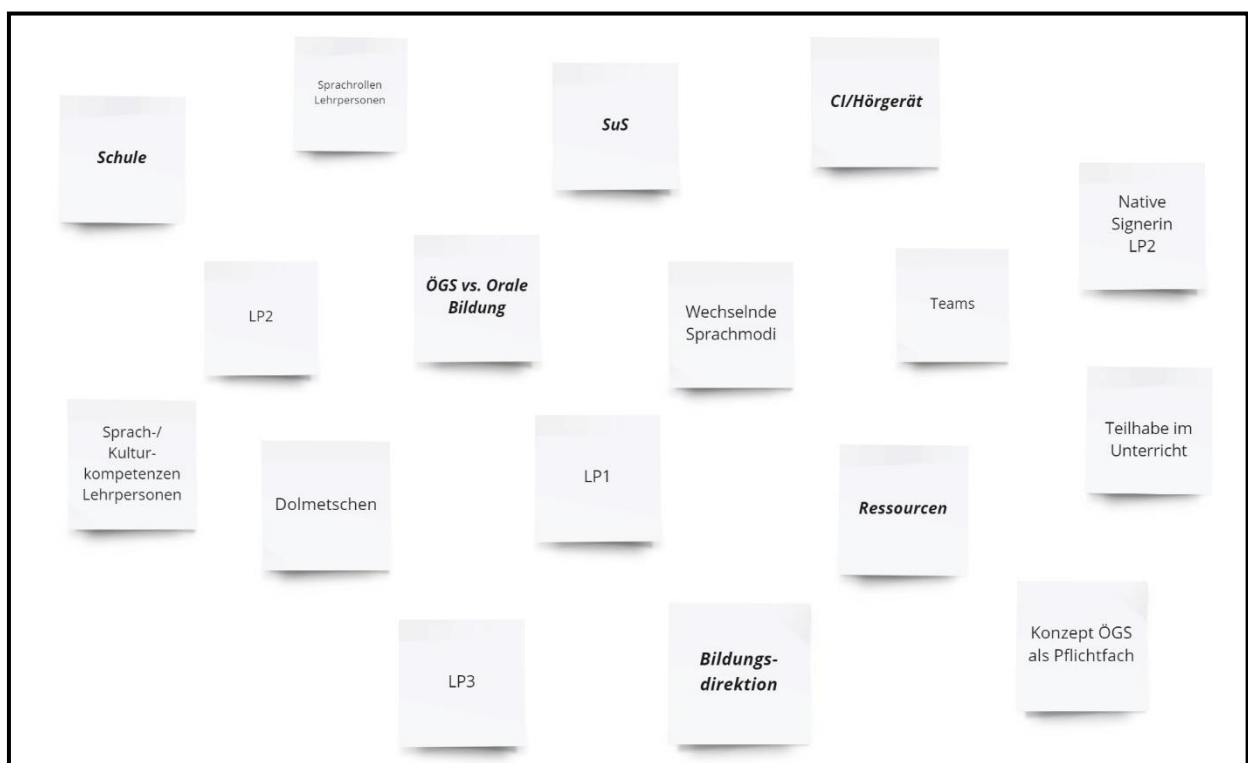


Abb. 14: Ungeordnete Situationsmap – Sprachliche Gestaltung

<u>Institutionelle Elemente</u>	<u>Verwandte Diskurse</u>
Schule, Bildungsdirektion	ÖGS vs. Orale Bildung
<u>Nichtmenschliche Elemente</u>	<u>Kulturelle/sprachliche Elemente</u>
Konzept ÖGS als Pflichtfach, Ressourcen, CI/Hörgerät	Sprachrollen Lehrpersonen, LP2 als Native Signerin, Sprach-/Kulturkompetenzen Lehrpersonen, wechselnde Sprachmodi, Dolmetschen
<u>Gruppen von Akteur*innen</u>	<u>Individuelle Akteur*innen</u>
Teams, SuS	LP1, LP2, LP3
<u>Normative Diskurse</u>	
Teilhabe im Unterricht, Native Signerin LP2, ÖGS vs. Orale Bildung	

Abb. 15: Geordnete Situationsmap – Sprachliche Gestaltung

Der erfolgreichen sprachlichen Gestaltung zugrundeliegend sind zunächst Bedingungen am institutionellen Element der **Schule**, an der Team 1 und Team 2 arbeiten. Die dort herrschende Einstellung zur Verwendung von ÖGS und die Offenheit des Lehrkörpers demgegenüber beeinflusst die Möglichkeiten, die den Teams zur sprachlichen Gestaltung zur Verfügung stehen. Die Schule wird vertreten durch die Direktion, da mit deren Weisungen die Verwendung der ÖGS, die Einführung von ÖGS als Pflichtfach und die bilinguale Durchführung des Unterrichts möglich gemacht werden. Die Einführung einer curricularen Reform (Einführung von ÖGS als eigenständiges Fach) innerhalb des Lehrplans der Schule steht in Verbindung mit mehreren Komponenten:

Als übergeordnetes institutionelles Element müssen hier Vorgaben der **Bildungsdirektion** miteinbezogen. Deren Vorgaben beeinflussen die Bereitstellung von **Ressourcen** maßgeblich. Diese können laut Daten in

- Sprachkurse für die Lehrpersonen zur Verbesserung der ÖGS-Kompetenzen
- technische Möglichkeiten zur visuellen Gestaltung des Unterrichts
- und personelle Ressourcen

unterteilt werden. Gelegenheit zu ÖGS-Kursen, die laut LP2 für die sprachliche Gestaltung notwendig sind (LP2/ Z. 495-498) gehören hier dazu, damit „das Gebärden- Niveau (sic!) und die allgemeine Verwendung der Gebärdensprache an der Schule stärker forciert wird“.

Räumliche Möglichkeiten für die Teams, die bilingual unterrichten, sind dabei ebenfalls relevant. LP3 erzählt mir in der Interviewsituation mit dem Großteam von einem „ÖGS-Studio“, das zum Zeitpunkt der Untersuchung in Planung sei (Z. 261).

Dieses Studio soll verwendet werden, um Material für den ÖGS-Unterricht, wie etwa Vokabelvideos, zu erstellen. Voraussetzung hierfür bildet die Verfügbarkeit von technischem Equipment, das die Teams zur Erstellung von Vokabelvideos und deren Bearbeitung benötigt, sowie Kompetenzen im Umgang damit.

Dabei nimmt Team 1 auch Schulungen eines Lehrerkollegen in Anspruch, um Videos mit Untertiteln zu optimieren (LP2/ Z. 246-248). Diese werden auf den SuS zur Verfügung gestellten Datensticks gespeichert (LP2/ Z. 173-175).

Auch innerhalb der Klassenzimmer wird innerhalb meiner Beobachtungen ersichtlich, dass technische Möglichkeiten eine Rolle spielen. Die Schüler*innen der ersten Klassen bekommen zu Beginn der von mir besuchten ÖGS-Stunde Tablets, mit denen sie mittels eingebauter Kamera gebärdensprachliche Videos von sich selbst erstellen (1. MS/ Z. 9-13). Auch das Smartboard®, das als digitale Tafel fungiert, wird in beiden Klassen verwendet, um Unterrichtsmaterialien visuell darzustellen und Erklärungen weiter zu verdeutlichen (1. MS/ Z. 159-161, 4. MS/ Z. 255-257).

Personelle Ressourcen für die Arbeit eines bilingualen Teams stünden laut LP2 jedoch noch immer nicht ausreichend zur Verfügung. Dabei nimmt LP2 im Interview direkten Bezug auf Erfahrungen in ihrem Herkunftsland:

„Von meiner Erfahrung her im Land F - und zwar für dieses Fach Gebärdensunterricht (sic!) - - da braucht es DREI Personen. Also einer - der hat die Aufgabe - wirklich nur zu dolmetschen- - und eine gehörlose und eine hörende Person halt - so wie quasi die LP1 oder LP3 und ich - aber es wäre halt noch ein Dolmetscher dabei - das wäre natürlich BESSER für uns – das heißt- wenn die Rollen da klarer verteilt wären - aber in dem Fall hat LP1 zum Beispiel halt zwei Rollen - sie ist Dolmetscherin (...)- da kommen natürlich verschiedene Rollen zusammen bei ihr - - WÄRE ein Dolmetscher dabei - käme dann noch eine dritte Person dazu – aber das wird natürlich nicht finanziert - das ist bei uns unmöglich (...). Aber das wäre natürlich von Vorteil.“

(LP2/ Z. 326-335)

Auf diese Weise wären die Teams personell entlastet und die hörenden Lehrpersonen müssten keine zusätzliche Übersetzungsarbeit leisten. Diese Teamzusammensetzungen bestehen auch in bereits angeführten Untersuchungen (Kapitel 1.4.2), jedoch muss die Rolle und der Aufgabenbereich der

Dolmetscherin im Vorhinein klar kommuniziert und definiert sein, wie bereits im Kapitel 3.4. über ein bereits konzipiertes Unterrichtsmodell erwähnt wurde.

Bereitstellung und Finanzierung von Ressourcen werden beeinflusst vom Diskurs um **orale oder gebärdensprachliche Bildung** für gehörlose Kinder. Da die Durchsetzung von Unterricht in der jeweiligen nationalen Gebärdensprache, eng mit historischen Bedingungen und dem Wandel der Schule für gehörlose Kinder verbunden ist, wird auch das Gelingen der sprachlichen Gestaltung der Lehrpersonen dadurch bedingt. Auch die gesellschaftliche und gesetzliche Anerkennung der Gebärdensprache spielt eine grundlegende Rolle. Eine nähere Auseinandersetzung damit ist in Kapitel 2 und 3 der vorliegenden Arbeit zu finden.

Die befragten Lehrpersonen gehen im Interview auf meine Nachfrage auch auf den Diskurs um die Legitimation gebärdensprachlicher Bildung ein und besprechen für sie negative Umstände an der Schule zu Beginn ihrer Arbeit. LP2 verdeutlicht in ihrer Rolle als Gebärdensprachnutzerin ihren Unmut über die damalige Diskussion (Z. 521-525) und auch LP1 drückt ihr Unverständnis aus:

„ (...) weil bei Englisch und Französisch und Spanisch fragt auch kein Mensch /BRAUCHT man es jemals? (...) Und diese Diskussion- ob ein Kind die Gebärdensprache braucht oder nicht - die führen wir aber leider trotzdem immer noch.“

(LP1/ Z. 511-516)

Aus diesen Ausführungen lässt sich interpretieren, dass die Teammitglieder LP1 und LP2 sich mit der Einführung des Fachs stark für die Anerkennung der ÖGS an der Schule einsetzen, um gebärdensprachliche Bildung zu legitimieren (ebd./ Z. 535). Diese Grundeinstellung kann in vorliegender Forschung auch als Bestandteil notwendiger Arbeitseinstellungen bilingual arbeitender Lehrer*innen im Gehörlosenbildungssystem gesehen werden.

LP1 und LP2 verbinden die Anerkennung gebärdensprachlicher Bildung an der untersuchten Schule auch mit der damaligen Einführung von ÖGS als Pflichtfach. Dadurch würden auch Hausübungen, Tests und dementsprechend Notengebungen im Zeugnis ermöglicht werden und ÖGS als Fach werde „akzeptiert“ und „gleichgestellt“ (LP2/ Z. 529-530). Das Element der ÖGS als Pflichtfach wird von mir im folgenden Kapitel 6.1.2. anhand einer Relationsanalyse näher diskutiert.

Auch die Gruppe der **Schüler*innen** hat Einfluss auf die sprachliche Gestaltung des bilingual arbeitenden Teams. Besonders auffällig für mich als Beobachtende war, dass deren Gebärdensprachkompetenz nicht nur die Wahl der Sprachmodi im Team bestimmt, sondern auch die Entscheidung, ob für die SuS und LP2 gedolmetscht wird oder nicht.

Auf meine Nachfrage nach Dolmetscher*innentätigkeit für die Schüler*innen innerhalb des Unterrichts zieht LP2 einen klaren Unterschied zwischen den Gebärdensprachanfänger*innen der 1. Klasse und den bereits geübteren Schüler*innen der 4. Klasse Mittelschule (I LP2/ Z. 117-119).

Dies beobachte ich auch im ÖGS- Unterricht der Klassen:

Schüler A wendet sich mit der Frage, ob jetzt Bingo gespielt wird, an LP3. Diese übersetzt die Frage für LP2.

LP2: „Nein wir machen ein anderes Spiel.“ LP3 übersetzt. LP3 weist die Schüler an, zusammenzupacken.

LP2: „Also ich erkläre euch das Spiel einmal kurz. Seid ihr alle fertig mit Aufräumen?“

LP3 übersetzt.

(1.MS/ Z. 233-238)

Bei Team 2 wird jede Kommunikation mit den Schüler*innen von LP3 gedolmetscht. Auffallend im Rahmen meiner Beobachtungen ist, dass sich die größtenteils lautsprachlich orientierten Schüler*innen der 1. Klassen bei allen Anfragen direkt an LP3 wenden. Dies kann darin begründet sein, dass die Kommunikationsbarriere aufgrund der fehlenden Gebärdensprachkompetenz sie darin hindert.

Anders gestaltet es sich bei Team 1 mit den älteren Schüler*innen:

Schüler V fragt LP1 etwas: LP1 geht auf ihn zu, schaut dann aber zu LP2. LP2 unterbricht, schaut zuerst zu LP1 und sagt dann zum Schüler: „Schau zu mir.“ Sie buchstabiert nochmals. Währenddessen bewegt sich LP1 ein paar Schritte nach vor zur Tafel.

Schüler V: „Achsoooo. (...).“ LP1 bewegt sich wieder zurück an den Rand und zeigt nochmals einen Buchstaben des Fingeralphabets vor.

(4.MS/ Z.174-178)

Obwohl LP1 notfalls zum Dolmetschen bereitsteht und sich bereits in Richtung des Lehrer*innenpults und LP2 bewegt, lässt sie dieser den Vortritt zur Beantwortung der Frage. Sie gibt LP2 und dem Schüler die Möglichkeit, das Verständnisproblem durch nochmaliges Buchstabieren aufzuklären, was auch gelingt. Als LP1 bemerkt, dass sie nicht für die Kommunikationsunterstützung gebraucht wird, zieht sie sich zurück. Durch die bereits vorhandene

Kompetenz im Fingeralphabet von Schüler V kann die Situation ohne Dolmetschen gelöst werden. Für mich als Forschende zeigt sich hier klar das Bemühen um gelingende Kommunikation von allen Seiten.

Die beiden von mir beobachteten Beispiele aus der Praxis zeigen ebenfalls, dass sich die Teams an die jeweiligen sprachlichen Bedürfnisse anpassen. Innerhalb meines Besuchs der Klasse fällt auf, dass einige der Schüler*innen in den beobachteten Klassen **sichtbare Hörgeräte** oder **CI's** tragen. Diese beeinflussen die jeweilige Resthörigkeit der Kinder und die dementsprechende Kommunikation in Laut- oder Gebärdensprache. Nichtsdestotrotz bemerke ich während meines Besuchs in der Stunde, dass der Unterricht umfassend visuell gestaltet, um alle Kinder gleichermaßen zu erreichen. Dies zeigt sich beispielsweise bei der Erklärung der Aufgabenstellung der Hausübung am Smartboard® (1. MS/ Z. 211).

6.1.2. Konzept Österreichische Gebärdensprache als Pflichtfach

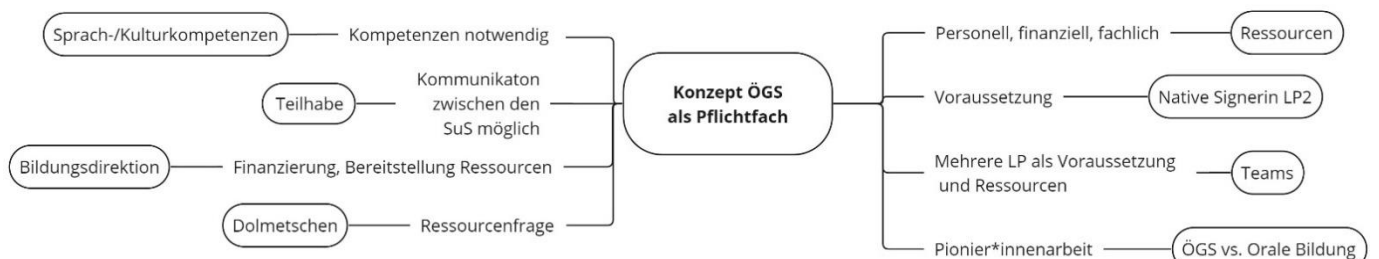


Abb. 16: Relationsmap- Konzept ÖGS als Pflichtfach

Im Rahmen meiner Untersuchung wird klar, dass ein relevantes Element, das zur gelingenden Arbeit eines Teams im inklusiven Unterricht beitragen kann, die Konzepterstellung und Einführung des Unterrichtsfachs ÖGS als Pflichtfach darstellt. Nicht nur die allgemeine Anerkennung der ÖGS an der Schule wird damit, wie bereits beschrieben, forciert, auch führt das gemeinsame Lernen der Gebärdensprache zu mehr Kommunikation unter den Kindern. Die Sprache ÖGS werde an der Schule anerkannt und unterrichtet, und zwar „(...) für ALLE. Ob man es dann später braucht oder nicht - ist Wurst - aber man LERNT es jetzt einmal. Und kann in Kommunikation mit den anderen gehen.“ (LP3/Z. 513-515). Darüber hinaus wird ersichtlich, dass die Umsetzung von Lehrplanreformen nicht nur Einfluss auf die Anerkennung von ÖGS in Schule und Bildung haben kann, sondern auch maßgeblich zur Umsetzung von Inklusion von gehörlosen Kindern durch gebärdensprachliche Bildung beiträgt.

Die Lehrerinnen führen an, dass sie bei der Unterrichtsmaterialerstellung ab 2013 keine bestehenden Unterlagen als Vorlage zur Verfügung hatten (LP1/Z. 192). LP1 und LP2 starteten die Einführung von ÖGS als Pflichtfach als Schulversuch (LP2/ Z. 58-59). Bei der Konzepterstellung braucht es ebenso

zur Verteilung und Bewältigung der Arbeitsbelastung ein Team von mindestens zwei Lehrpersonen. Die Arbeit im Team dient zur Rückversicherung untereinander, da auf kein bestehendes Material zurückgegriffen werden konnte (LP1/ Z. 449-452).

Jedoch wird innerhalb der Forschung klar, dass die Grundlage dieser Pionier*innenarbeit in der Etablierung als Fach neben der Erstellung von Fotos und Videos als Unterrichtsmaterial auch entsprechende durch sprachliche Kompetenzen gebildet wird: So führt LP1 an, dass bei der Erstellung von Videos verschiedener Gebärdensprachvokabeln nicht nur das von LP2 gebärdete Wort festgehalten wird, sondern LP1 das Wort in der Audiospur auf Deutsch hinzufügt. LP1 erzählt mir, dies werde gemacht, um alle Kinder, gehörlos und hörend, mit den Videos zu erreichen (LP1/Z. 240-245).

Ebenso ist innerhalb meiner erhobenen Daten auffallend, dass die Darstellung der Gebärden auf den Vokabelvideos dabei ausschließlich LP2 als Native Signerin zufällt. Die Anwesenheit einer Native Signerin beim Konzept von ÖGS als Pflichtfach wird als wertvolle und notwendige Ressource gesehen. So erzählt LP1 beispielsweise von einer für sie schwierigen Situation zu Beginn der Konzepterstellung:

„(...) und dann war die LP2 auch mal relativ lange im Krankenstand - und ich hab so einen STRESS bekommen - weil mir quasi dieser Native Signer - Part gefehlt hat - der mir das auch absegnet - - und ich bin dann in den Gehörlosenverband gefahren und habe mir das von anderen Gehörlosen auch irgendwie absegnen lassen -da haben wir die Lebensmittel (Anm. TB: Thema Vokabeln) (...) gemacht - ich meine nicht - dass ich nicht als Dolmetscher eh gewusst hätte - wie man es gebärdet - aber ich hätte mich jetzt nicht getraut - das so als offizielles Arbeitsblatt und Video an die Kinder auszugeben - nur aufgrund dessen - wie ich als Hörende das quasi - - (...) das ist zu wenig - ich brauche da wirklich einen Native Signer – einen gehörlosen, der mir das nochmal absegnet (...)“

(LP1/ Z. 455-463)

Diese und weitere im kommenden Kapitel beschriebenen Ausführungen meiner Erhebungen verdeutlichen, dass eine Beteiligung eine*r Muttersprachler*in am Konzeptaufbau unerlässlich ist. Dabei geht es nicht nur um den Aspekt der Sichtbarkeit einer Selbstvertreter*in bei der Umsetzung des Konzepts, sondern auch um die Qualität der vermittelten Sprache. Die Selbstvertreterin führt ebenfalls als *Botschafterin* der Lebenswelt Gehörloser unterschiedliche Aspekte in die Umsetzung neuer Curriculumsentwicklungen ein- dabei besteht die Möglichkeit die Anpassung der Lehrpläne umfassend gestalten und durch eine aktive Form von *currere* (siehe dazu Kapitel 3.2.) aktiv weiterzuentwickeln.

6.1.3. Lehrperson 2 als Native Signerin

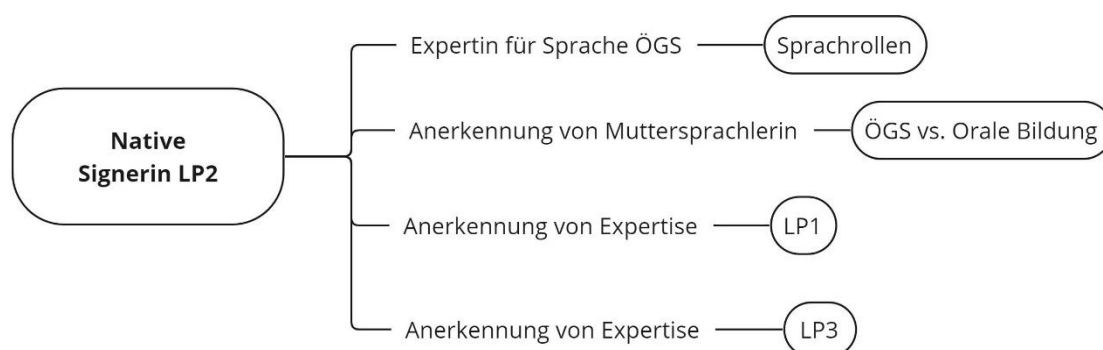


Abb. 17: Relationsmap- Native Signerin LP2

Die Mitarbeit von LP2 als Muttersprachlerin im ÖGS-Unterricht wird von den beiden Teamkolleginnen LP1 und LP3 als wichtige Ressource gesehen. Dies wird gegenüber mir Forschende innerhalb der Interviews mehrmals verdeutlicht und zeigt sich auch in organisatorischen Rahmenbedingungen, wonach klar betont wird, dass LP2 aufgrund ihrer Rolle als Native Signer in jeder ÖGS-Stunde dabei sei (LP1/ Z. 76). Dabei geht es um die Qualität eines möglichst gehaltvollen ÖGS-Unterrichts, um in der Diskussion von ÖGS gegen Orale Bildung zu bestehen (Kapitel 6.1.1.).

Auch in mir von den Teamkolleginnen LP1 und LP3 beschriebenen Praxis-Situationen kann nicht auf die Ressource einer Native-Signer*innen-Vertretung verzichtet werden. So erzählt LP3 von gehaltenen Stunden in der Coronazeit, in denen LP2 nicht anwesend war: Sie versucht in diesen ÖGS-Stunden die Abwesenheit von LP2 auszugleichen, ohne sie gänzlich ersetzen zu müssen. Dabei wird auf zuvor von LP2 angefertigte Gebärdensprachvideos zurückgegriffen, um sie mit den Schüler*innen in der Stunde besprochen (LP3/ Z. 275-280). Auch LP1 führt an, in „gebärdensprachliche(n) Entscheidungen“ immer LP2 das letzte Wort zu überlassen. Dabei zähle ihr Wort „als Native Signerin“ am meisten: „ich meine- das ist ihre MUTTERSPRACHE – da hat sie mehr Wissen als ich (...).“ (LP1/ Z. 406-409). Hier lässt sich klar herausarbeiten, dass die Anwesenheit einer gehörlosen Lehrperson als Vorteil innerhalb der gemeinsamen Arbeit gesehen und offen betont wird.

Nichtsdestotrotz wird innerhalb vorliegender Untersuchung klar, dass, trotz der Möglichkeiten durch die Anwesenheit einer Muttersprachlerin als Lehrperson, auch verschiedene Sprach- und Kulturkompetenzen der Teammitglieder eine Rolle spielen.

6.1.4. Sprach- und Kulturkompetenzen der Lehrpersonen

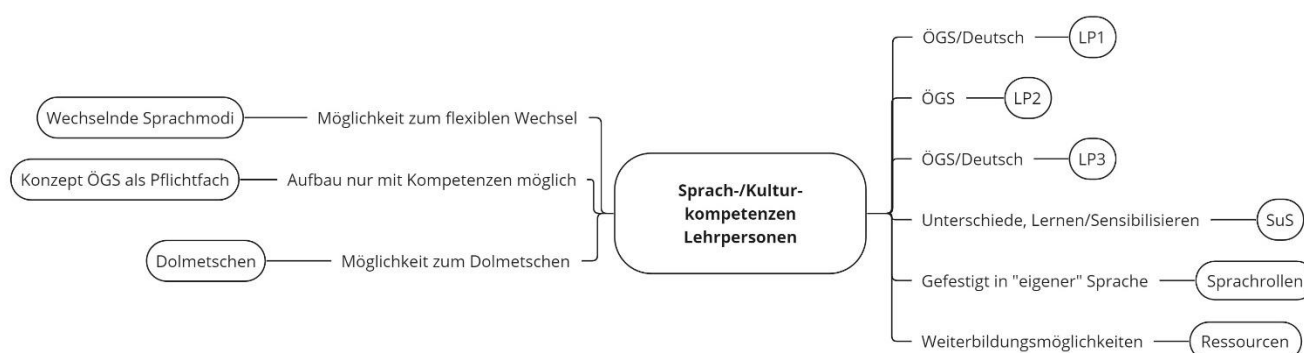


Abb. 18: Relationsmap- Sprach-/Kulturkompetenzen der Lehrpersonen

Ein weiteres wichtiges Element in der gemeinsamen Arbeit sind sprachliche Qualifikationen. So führt LP2 im gemeinsamen Interview mit ihren Kolleginnen an: „Klar- es braucht Gebärdenskompetenz - und ein Wissen darum - - und natürlich eine Deutschkompetenz - also wichtig eben - man braucht die Kompetenz in beiden Sprachen.“ (Z. 371-372) Diesen Anspruch stellt sie in der gemeinsamen Arbeit als Voraussetzung an ihre Teamkolleginnen. Auch wird während meiner Besuche in den Klassen klar, dass ausreichende Sicherheit in beiden Sprachen vorhanden sein muss, um die notwendige Dolmetscher*innentätigkeit ausführen und flexibel zwischen einzelnen Sprachmodi wechseln zu können. Diese Ergebnisse decken sich mit in dieser Masterarbeit angeführten Bedingungen inklusiven Unterrichts mit gehörlosen Kindern, wonach ausreichende sprachliche Kompetenzen der Lehrer*innen als notwendige Voraussetzung gehandelt wird (siehe dazu unter anderem Kapitel 1.3.2. und 3.4.3.)

LP2's Kompetenz in der österreichischen Gebärdensprache wird gesichert durch die bereits angeführte Ausbildung als Gebärdensprachlehrerin und der bereits gefestigten Kompetenz in der Gebärdensprache ihres Herkunftslandes. Auch ihre Teamkolleginnen LP1 und LP3 besitzen genügend Gebärdensprachniveau, um bilingual unterrichten und mit LP2 zusammenarbeiten zu können.

LP1 hohes Gebärdensprachniveau führe ich auf die jahrelange Erfahrung in der Konzeptarbeit mit LP2 (LP2/ Z. 225) und ihre Ausbildung als Gebärdensprachdolmetscherin (LP1/23-24) zurück. LP3 eignet sich ihre gebärdensprachliche Qualifikationen durch Gebärdensprachkurse an. Sie beginnt als Erzieherin mit wöchentlichen Gebärdensprachkursen bis B1- Level mit Muttersprachler*innen als Lehrende. Diese Kurse enden mit der Corona-Pandemie (LP3/362-367) und werden bisher nicht wieder initiiert. Die Möglichkeit zu ÖGS- Kursen und zur Verfestigung der Sprachkompetenz ist auf die bereits angeführte Verfügbarkeit von Ressourcen zurückzuführen.

Ebenso wenden LP1 und LP3 ihre Deutschkompetenzen innerhalb der beobachteten gemeinsamen Unterrichtsstunde an. Beim Lernen neuer Gebärdensprachvokabeln werden Zusammenhänge zur

deutschen Sprache sowohl von LP3 in der ersten Klasse Mittelschule als auch von LP1 in der vierten Klasse genauer ausgeführt:

LP2 blickt zu LP3: „Okay, jetzt besprechen wir mal die Vokabeln zuerst hier. Wie würde man das gebärden? GLÜCKLICH.“ LP3 übersetzt.

LP3: „Passt auf- GLÜCK. Mittelfinger, schnipsen beim Daumen weg.“ LP2 zeigt die Gebärde nochmals sichtbar und langsam.

LP3 zu LP2: „Das ist auch ein Hauptwort.“ LP2 nickt.

LP3 an die Klasse gewandt: „Das ist auch ganz wichtig- es gibt da keinen Unterschied zwischen Hauptwort oder Eigenschaftswort wie in Deutsch.“ Anschließend fragt sie den allgemeinen Unterschied zwischen Nomen und Adjektiven ab und erklärt, dass einzelne Gebärden als Nomen oder Adjektiv trotzdem gleich ausgeführt werden. Dabei blickt sie immer wieder zu LP2.

(1.MS/ Z. 65-73)

LP1 weist ihre Schüler*innen ebenfalls auf Unterschiede zum Deutschen hin:

LP1 (an Klasse gewandt): „Auf Deutsch sagen wir das Wort StaatsbürgerSCHAFT, aber die Gebärde bleibt bei STAATSBÜRGER.“

(4.MS/ Z. 41-42)

Daraus ist zu interpretieren, dass LP1 und LP3 demnach aktiv für die Unterschiede zwischen ÖGS und Deutsch sensibilisieren. Voraussetzung dafür ist eine ausreichende Sicherheit in diesen Sprachen.

Darüber hinaus kann ich beobachten, dass LP1 einen Schüler auch kulturspezifisch sensibilisiert. Sie zeigt ihm innerhalb der Unterrichtsstunde das in der Gehörlosengemeinschaft typische Winken, um die zu diesem Zeitpunkt beschäftigte LP2 auf sich aufmerksam zu machen:

Schüler V versucht durch Klopfen, LP2 auf sich aufmerksam zu machen. Er klopft und stampft mit dem Fuß, aber LP2 bemerkt ihn nicht. Er sieht zu LP1 und fragt um Hilfe. LP1 sieht ihm zuerst lächelnd zu, und sagt dann: „Mit Winken.“

(4.MS/ Z. 194-196)

Im Nachfolgenden kann ich während meines Besuchs beobachten, dass der Schüler und seine Klassenkamerad*innen diese Strategie auch bei LP1 anwenden, obwohl diese als hörende Person auch

lautsprachlich gerufen werden könnte. Da die Schüler*innen zugunsten ihres Lernerfolgs jedoch von den Lehrer*innen aufgefordert werden, innerhalb des ÖGS-Unterrichts ihre Stimme abzustellen und nur mehr zu gebärden, wird das Winken sofort als Kommunikationsstrategie genutzt, um visuell auf sich aufmerksam zu machen.

Obwohl LP1 und LP3, wie bereits dargelegt, LP2 bei gebärdensprachlichen Fragen meist den Vortritt lassen, fällt mir innerhalb der Beobachtungen auf, dass sie ihre Gebärdensprachkenntnisse ebenfalls zur Korrektur und Beantwortung gebärdensprachlicher Fragen ein (1. MS/ Z. 28, 4. MS/ Z 102). Dies geschieht zur Entlastung von LP2 und meist in gemeinsamer Absprache. Dabei wird ein Unterschied zwischen der Arbeit von LP1 und LP3 deutlich: LP3 hält sich mit Korrekturen und Vorzeigen deutlich häufiger zurück und verweist auf LP2, während LP1 selbst als korrigierende Lehrperson auftritt. Dies führe ich auf die unterschiedlich langen Erfahrungen als Lehrerinnen im Team für den ÖGS-Unterricht an der Schule zurück. Obgleich die sprachlichen Strategien innerhalb des Unterrichts oft verschwimmen, beansprucht jede Lehrperson ihre eigene Sprachrolle. Darauf wird im Folgenden eingegangen.

6.1.5. Sprachrollen der Lehrpersonen

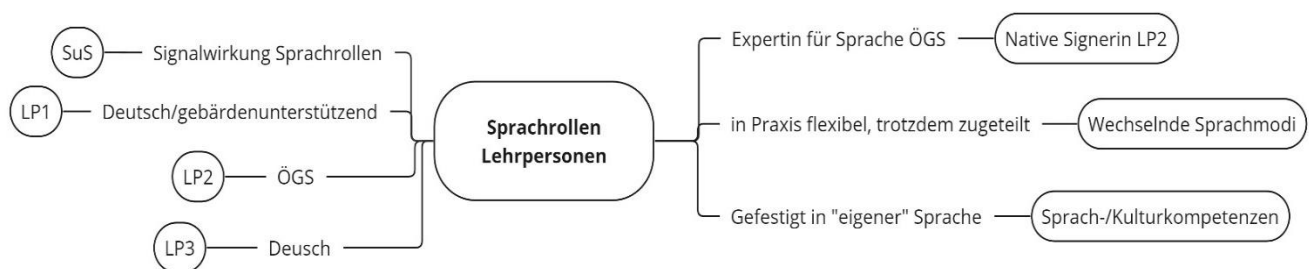


Abb. 19: Relationsmap- Sprachrollen der Lehrpersonen

Bei der Beantwortung der Sprachrollen der gemeinsam arbeitenden Lehrpersonen berücksichtige ich die verschiedenen Sprachmodi, die diese anwenden. Diese verdeutliche ich, wie bereits erwähnt, durch unterschiedliche Markierungen in den Transkripten meiner Videobeobachtungen.

Folgendes kann ich dabei im Rahmen meiner Untersuchungen beobachten: Während LP2 mit den Schüler*innen und ihren Teammitgliedern ausschließlich in ÖGS kommuniziert, wechselt LP1 im Unterricht zwischen ÖGS, Deutsch und - in seltenen Fällen- LBG. Ebenso arbeitet sie zur gelingenden Teilhabe von LP2 nach eigenen Angaben „gebärdensprachlich unterstützend“ (LP1/Z. 104-112). Wenn sie Gebärdensprache anwendet, verwendet sie die österreichische Gebärdensprache. LP3 bezieht ihre Wahl der Unterrichtssprache mehrheitlich auf ihre Dolmetscher*innentätigkeit, um eine gelingende Kommunikation zwischen LP2 und den Schüler*innen zu gewährleisten und LP2 am Austausch teilhaben zu

lassen. Für Letzteres greift sie oftmals auf gebärdenunterstützte Kommunikation zurück (LP3/ Z. 114-121).

Auch weist LP2 auf den Vorteil durch gehörlose und hörende Teammitglieder hin:

„(...) Auch das Team gehörlos und hörend ist natürlich super (...) - also ich finde es auch gut - dass man bei den Sprachen eben auch wirklich - das klar hat mit den Rollen - das stimmt schon. Bei uns ist es klarer aufgeteilt - bei der LP3 und mir - dass ich diejenige bin - die gebärdet und dass die LP3 DEUTSCH quasi spricht oder an der Tafel schreibt - - also ihre Rolle ist ganz klar für die Kinder - dass sie diejenige ist- die den DEUTSCHEN Part sozusagen hat.“

(LP2/ Z. 128-134)

Mit dieser Aussage wird klar, dass jede Lehrperson im Team die Möglichkeit hat, ihre Muttersprache zu vertreten und darin zu kommunizieren. Dies dient zur sprachlichen Vorbildfunktion für alle gehörlosen und hörenden Schüler*innen der Klassen. Ebenso bereichern verschiedene Sprachrollen und -Modi die Zusammenarbeit und Qualität im Sprachenunterricht.

LP2 erzählt auf meine Nachfrage diesbezüglich:

„Und es ist ja auch interessant - den BLICKWINKEL einer Hörenden irgendwie zu betrachten oder dass wir halt vergleichen - wie sehe ich als Gehörlose das - wie sieht die Hörende das? Und wenn wir vergleichen – Deutsch und Gebärdensprache- was ist ähnlich - was ist anders oder wie vermitteln wir das?“

(LP2/ Z. 416-419)

So verbindet LP2 die Anwendung und Planung didaktischer Vorgehensweisen direkt mit der (Sprach-)identität als hörende oder gehörlose Person. Das Wissen über die „eigene“ Sprache schafft demnach vielfältige Perspektiven für die Konzeptarbeit für den Sprachunterricht.

Für LP1 steht die eigene Sprachrolle und Sprachanwendung darüber hinaus direkt im Zusammenhang damit, dass sie ÖGS als Fremdsprache anwendet. LP1 als Sprachlernende, die die ÖGS in einer bestimmten Struktur lernt und anwendet, differenziert sich klar von LP2 als Muttersprachlerin. Dabei weist sie daraufhin, dass jene Struktur und Klarheit für Sprachlernende zur „Lebendigkeit der Gebärdensprache“ wie sie von LP2 miteingebracht werde, im Rahmen der Konzepterstellung oft nicht zusammengepasst habe. Nichtsdestotrotz müsse den Kindern im Unterricht „unterschiedliche Herangehensweisen“ und „Tipps“ mitgegeben werden, um das Erlernen der neuen Sprache zu erleichtern. Dabei sei es laut LP1 wichtig, dass man sich über pädagogische und didaktische Methoden austausche

und schreibt damit einer bestehenden gut funktionierenden Teamstruktur große Relevanz zu (LP1/Z. 341-359).

Obgleich LP1 diese Ausführungen auf den Beginn der Konzepterstellung bezieht, sind unterschiedliche sprachliche Tipps, für mich auch in ihrem Unterricht beobachtbar. Sie zeigt beim Lernen neuer Gebärdensprachvokabeln eigene Merkhilfen und demonstriert sie am Lehrer*innenpult (4. MS/Z. 49-51). Währenddessen zieht sich LP2 räumlich auf die Seite des Pults zurück. So trägt LP1 als Teammitglied durch eine andere Perspektive zur Qualität des Sprachunterrichts bei. Auch in der Vorbereitung des Unterrichts erfüllt LP1 ihre Sprachrolle bei der bereits beschriebenen Erstellung von Gebärdensprachvokabelvideos, indem sie die Audiospur der Videos mit dazugehörigen deutschen Worten bespielt (Kapitel 6.1.2). Die klare Zuordnung der Sprachrollen lässt sich im Vergleich dazu ebenfalls in beschriebenem bilingualen Unterrichtsmodell aus Kapitel 3.4. meiner vorliegenden Masterarbeit finden.

Für einen Schüler der ersten Mittelschulklasse ist die Erfüllung der Sprachrolle und die Anwesenheit eines zweiten Lehrers innerhalb des Sprachunterrichts ebenfalls relevant. Die folgende Frage wird mit großer Wahrscheinlichkeit gestellt, weil die Schüler*innen vor meinem Forschungsaufenthalt in den Klassen über mein Forschungsinteresse aufgeklärt und sensibilisiert wurden.

(...) Schüler A fragt: „Warum ist in ÖGS- also kann man nicht auch bei Englisch und Deutsch einen zweiten Lehrer...“. LP3: „Dass auch wer dabei ist in der Englisch-Stunde?“

Schüler A: „Ja, das ist ja auch eine andere Sprache.“ (...). LP3: „Das ist eine gute Frage.“ LP3 **übersetzt** für LP2 und sagt dazu: „Weil ÖGS ist auch eine Sprache.“

(1.MS/ 181-186)

LP3 antwortet daraufhin, dass ein Englisch-Lehrer beide Sprachen, Deutsch und Englisch, beherrsche. Aufgrund der Gehörlosigkeit brauche LP2 jedoch „Unterstützung“. Dabei meint LP3 Dolmetscher*innen-tätigkeiten zur besseren Kommunikation (1. MS/ Z. 189-191). Ich interpretiere diese Szene so, dass der betreffende Schüler und LP3 die ÖGS als eigenständige Sprache wahrnehmen, mit anderen Sprachen gleichsetzen und einzelnen Lehrpersonen verschiedene Sprachrollen zuordnen kann.

6.1.6. Teilhabe der Schüler*innen und Lehrperson 2 im Unterricht

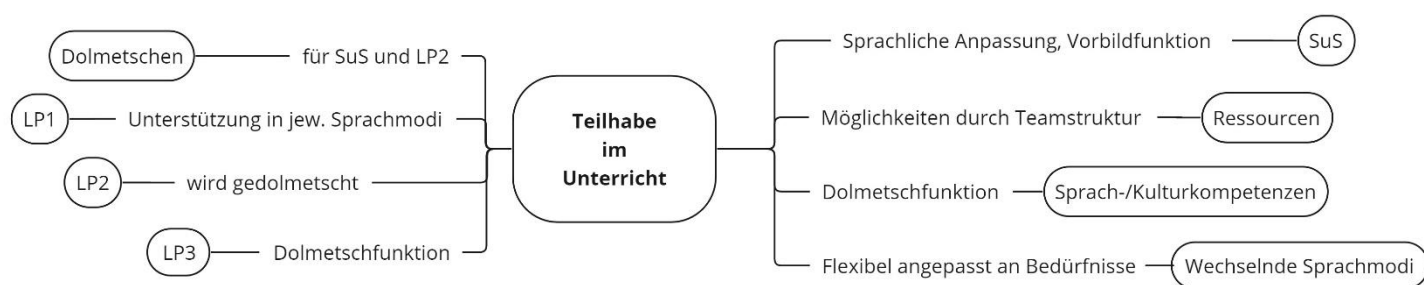


Abb. 20: Relationsmap- Teilhabe im Unterricht

Die Teilhabe im Unterricht wird durch sprachliche Gestaltung und flexible Anpassung an sprachliche Bedürfnisse gewährleistet. Für die Schüler*innen, die aufgrund einer Hörbeeinträchtigung bestimmte Unterrichtssituationen nicht vollständig erfassen, werden diese nochmals genauer und gebärdenunterstützend erklärt (1. MS/ Z. 60-61). Auch beobachte ich, dass LP2 selbst unter der Schüler*innenschaft für mehr Teilhabe Aller sorgt, indem sie diese dazu anhält, sich zur besseren Sichtbarkeit der Gebärdensprache den Körper vollständig zu den Mitschüler*innen zu wenden (4. MS/ 91-92). Ebenso wird im Rahmen meines Besuchs deutlich, dass die Raum- und Pultaufteilung der Schüler*innen in beiden Klassenräumen gute Sichtbarkeit für gelingenden visuellen Austausch (Abb. 6,7) gewährt.

Eine erfolgreiche Teilhabe von LP2 geschieht nach Angaben ihrer Teamkolleginnen durch ihre gewählten Sprachmodi. Sie geben an innerhalb des gemeinsamen Interviews an, sprachliche Gegebenheiten so zu gestalten, dass LP2 immer wisse, was gerade erklärt werde und worum es gerade gehe (LP1/ Z. 106-107, LP3/Z. 117). Dies wird, vor allem in der ersten Klasse Mittelschule, durch „Dolmetschfunktion(en)“ angeboten (I LP2/ Z. 132).

Auch interpretiere ich aus einer der U, dass sich LP2 in Besprechungen mit den Schüler*innen, in denen der besprochene Inhalt nicht parallel gedolmetscht wird, körpersprachlich sofort zu LP3 wendet und auf die kommende Übersetzung wartet. Dabei bemüht sich LP3 sofort, LP2 im Nachhinein über den Inhalt aufzuklären und wechselt den Sprachmodus von Deutsch zum gebärdenunterstützten Sprachmodus (1. MS/ Z. 184-191). Alle lautsprachlichen Äußerungen, der Schüler*innen, obgleich nicht zwingend relevant für den besprochenen Unterrichtsinhalt, werden von LP3 für LP2 gedolmetscht (Z. 137-142). Auffallend in erhobenen Videos ist ebenfalls, dass sich LP1 bemüht, bei Kommunikationsschwierigkeiten zwischen Schüler*innen und LP2 sofort zu unterstützen und die Situation laut- sowie gebärdensprachlich aufzuklären (4. MS/ 66-69).

So tragen beide Teampartnerinnen zur gelingenden Teilhabe von LP2 bei und dienen dabei ebenso als Vorbildfiguren für die gemischte Klassengemeinschaft hörender und gehörloser Schüler*innen. Dafür benötigt es mehrere Lehrpersonen, die abwechselnd sprachlich flexibel agieren können.

6.2. Teamarbeit

In diesem Kapitel werden die Bedingungen der Teamzusammenarbeit der untersuchten Lehrerinnen-gruppen präsentiert. In der Ergebnisdarstellung und meinen darauf basierenden erstellten Relationsanalysen unterteile ich diese Faktoren nach vier verschiedenen Ebenen der integrativen Ko-operation nach Wocken (1988, siehe Kapitel 4.3.2.). Ebenso werden jene Bestandteile meiner erhobenen Ergebnisse im Vorfeld in ungeordneten und geordneten Situationsmaps dargestellt.

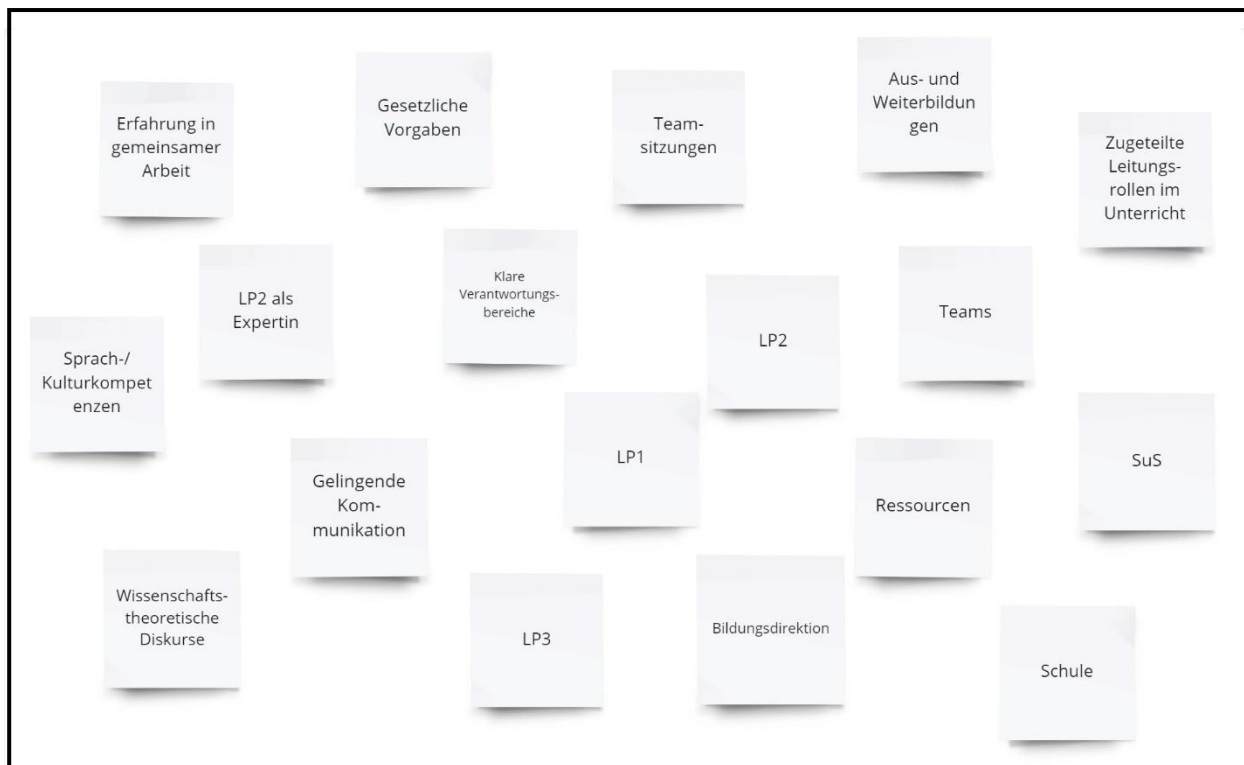


Abb. 21: Ungeordnete Situationsmap – Zusammenarbeit der Teams

<u>Zeitbezogene Elemente</u>	<u>Politische Elemente</u>
Erfahrung in gemeinsamer Arbeit	Gesetzliche Vorgaben
<u>Institutionelle Elemente</u>	<u>Gruppen von Akteur*innen</u>
Schule, Bildungsdirektion	SuS, Teams
<u>Nichtmenschliche Elemente</u>	<u>Implizierte Akteur*innen</u>
Teamsitzungen, Ressourcen, Klare Verantwortungsbereiche, Sprach-/Kulturkompetenzen	SuS
<u>Arbeitsweisen</u>	<u>Verwandte Diskurse</u>
Gelingende Kommunikation, Erfahrung in gemeinsamer Arbeit, Klare Verantwortungsbereiche, Zugeteilte Leitungsrollen im Unterricht	Wissenschaftstheoretische Diskurse
	<u>Kulturelle/sprachliche Elemente</u>
	Aus-/Weiterbildungen, LP2 als Expertin
	<u>Individuelle Akteur*innen</u>
	LP1, LP2, LP3

Abb. 22: Geordnete Situationsmap – Zusammenarbeit der Teams

6.2.1. Organisationsebene und externe Faktoren

Auch in der Teamarbeit kann herausgearbeitet werden, dass äußere Elemente die gemeinsame Arbeit der Teams beeinflussen. So wird innerhalb meiner Untersuchung als auch bei der theoretischen Vorarbeit der vorliegenden Forschung klar, dass es beispielsweise genügend Ressourcen für gemeinsame Arbeit in der untersuchten Schule geben muss. Dabei geht es um räumliche und zeitliche Möglichkeiten für gemeinsame Besprechungen und differenziertes Unterrichten. Innerhalb der Klassenräume der untersuchten Klassen lassen es die räumlichen Gegebenheiten zu, im Team gezielt nach Kleingruppen zu fördern. Auch die Anerkennung im Lehrer*innenkollegium als Team, und die Verfügbarkeit von Unterrichtskonzepten, die ein gemeinsames Arbeiten in der Lehrerinnengruppe überhaupt ermöglicht, sind relevant.

Für inklusives Unterrichten arbeite ich bereits in Kapitel 3.2. heraus, dass es gesetzliche Regelungen, die die Anwesenheit mehrerer Lehrpersonen in Stunden mit gehörlosen und hörenden Schüler*innen vorschreiben, gibt. Auch Möglichkeiten der Finanzierung von Weiterbildung und Supervision als Team durch die Bildungsdirektion beeinflussen gelingende Teamarbeit. Ob die untersuchten Lehrpersonen Aus- und Weiterbildungen für das Thema Teamteaching in Anspruch nehmen, geht aus den in dieser Untersuchung erhobenen Daten nicht hervor.

Darüber hinaus wird die gemeinsame Arbeit der Teams auch von der Schüler*innenschaft beeinflusst. Ob die gemeinsame Arbeit im Klassenzimmer von vornherein eingeführt und wie die Zusammenarbeit gestaltet wird, hängt von den Bedürfnissen der Schüler*innen ab.

So erzählt mir LP3 im gemeinsamen Interview, ihre Kollegin LP1 sei in den vergangenen Schuljahren als Stützlehrerin in Geographie- und Biologiestunden anwesend gewesen. Diesen Umstand begründet sie mit der Anwesenheit eines gebärdensprachigen Mädchens in der Klasse (LP3/ Z. 474-478).

Auffallend für mich ist außerdem, dass LP3 auch in anderen Ausführungen die sprachlichen Bedürfnisse der Schüler*innen als Gründe für das Zustandekommen der Teamarbeit anführt. Ob nun eine Lehrkraft gebärdensprachig sein solle oder nicht, hänge davon ab, ob ein Kind „die Gebärde“ brauche oder nicht (1. MS/ Z. 298-305). Diese Aussage führt innerhalb des Interviews zu Gegenargumenten von LP2: Sie betont, dass alle neuen Stützlehrer*innen als Ersatz für pensionierte Lehrkräfte von vornherein Gebärdensprache lernen sollten (1. MS/Z. 306-307). Daraus interpretiere ich, dass nach Ansicht von LP2 bei Stützkräften allgemein ein gewisses Maß an Gebärdensprachkompetenz vorhanden sein muss, um gewinnbringend zu unterstützen, und dies nicht abhängig von den gewählten Sprachmodi der Schüler*innen gemacht werden darf. Dies soll unabhängig davon sein, in welchem Ausmaß die Schüler*innen Gebärdensprache anwenden. Jene Thematik ist eng verbunden mit bereits in Kapitel 6.1.1. beschriebener Diskussion um die Anerkennung gebärdensprachlicher Bildung, die im Rahmen meiner Untersuchungen ebenfalls Eingang findet.

LP1 erwähnt ebenfalls den Effekt der Außenwirkung als Team gegenüber den Schüler*innen. Sie finde es „enorm wichtig“, die Kinder spüren zu lassen, „dass man sich austauscht und dass BEIDE sozusagen auf dem gleichen Level sind und BEIDE das gleiche Ziel verfolgen.“ (LP1/Z. 389-392). Ich interpretiere daraus, dass es um die Bildung einer Einheit in der Klasse geht, was wiederum in direktem Bezug mit gemeinsamer Durchsetzungsfähigkeit gegenüber Schüler*innen steht. Disziplinierung durch die Teampartner*innen innerhalb der Klassenräume wird im Kapitel 6.2.4. näher erläutert.

Ein wichtiger organisatorischer Aspekt in der gemeinsamen Arbeit stellen Teamsitzungen und Besprechungen außerhalb des Unterrichts dar. Grundsätzlich erzählen die Lehrpersonen in den Interviews, dass diese Sitzungen getrennt nach Team 1 und Team 2 abgehalten werden. In welchem Rahmen die Sitzungen stattfinden und wie oft diese durchgeführt werden, gestaltet sich bei beiden Teams unterschiedlich. So erklärt mir LP3, dass die Besprechungen mit LP2 einmal in der Woche stattfänden (LP3/ Z. 145). Auch LP1 führte gemeinsame Besprechungen mit LP2 vor allem zu Beginn der gemeinsamen Arbeit vor einigen Jahren in derselben Regelmäßigkeit durch. Diese Teamsitzungen fanden vor allem

zu Beginn der gemeinsamen Tätigkeit zum Konzeptaufbau und zur Inhaltserstellung für das Fach ÖGS statt (LP2/Z. 169-181).

Mit der Zeit werden diese Besprechungen jedoch seltener durchgeführt. Dies begründet LP2 mit fehlenden zeitlichen Ressourcen und der jahrelangen gemeinsamen Erfahrung miteinander:

„(...) und jetzt haben wir jetzt auch nicht so viel Zeit - um das regelmäßig zu besprechen - aber wir wissen eigentlich schon ganz genau - wie wir ticken und wie wir das haben wollen - da brauchen wir oft nur kurz eine Besprechung zu machen (...).“

(I LP2/ Z. 80-83)

So finden gemeinsame Besprechungen von Team 1 weniger häufig und unregelmäßiger statt als bei Team 2. Auch die Erfahrung der jeweiligen Klassen im Gebärdensprachunterricht und deren Gebärdensprachkompetenz beeinflussen die Häufigkeit der Besprechungen: Je länger eine Klasse bereits ÖGS- Unterricht besucht, desto weniger Vorbereitung brauche es durch die Lehrkräfte (LP1/ Z. 227-228). Im Laufe der Jahre werden innerhalb von Teamsitzungen die Inhalte des Unterrichts auf die Bedürfnisse der einzelnen Klassen angepasst und erprobt. Auch werden der genaue Ablauf und die Planung des Unterrichtsablaufs festgelegt. Diese Arbeit unterscheidet sich von der ursprünglich getätigten Konzeptarbeit von Team 1 (LP2/169-177), I LP2/ Z. 95-98). Die genaue Besprechung von Struktur und Ablauf ist vor allem für LP3 wichtig:

„Also für mich ist es schon sehr wichtig. Erstens- - mir gibt es mal HALT natürlich - in meiner Rolle und ich finde- man spart dann Unterrichtszeit- dass man nochmal kurz überlegt - /was machen wir jetzt/ - man ist sich unsicher - man gestaltet ja den Unterricht doch gemeinsam - also es ist jetzt nicht nur so- dass ich nur da sitze und einfach nur übersetze- was die LP2 sagt- ich helfe ihr ja genauso - ich gehe ja auch mal ein Theorie-Arbeitsblatt einmal durch - das lese ICH dann mit den Kindern und das ist das - finde ich - schon wichtig- dass man da gut vorbereitet sind- in jedem Fall.“

(LP3/ Z. 267-273)

Hier betont LP3 den Teamaspekt der gemeinsamen Arbeit und differenziert von der reinen Dolmetscharbeit. Sie empfindet die gemeinsamen Besprechungen als Sicherheitsnetz, das ihr darüber hinaus auch bei Abwesenheit von LP2 durch genaue Vorbereitungen Sicherheit gibt (LP3/ Z. 276).

Nach meiner Frage nach Herausforderungen in der Teamarbeit wird der Unterschied in Frequenz und Umfang der gemeinsamen Besprechungen auch in Zeiten der Corona-Pandemie während den Schulschließungen deutlich. Während sich LP3 und LP2 bemühen, regelmäßige Teamsitzungen in Online-Settings hin und wieder persönlich abzuhalten, beschränkt sich die Besprechungszeit von Team 1 mit

Begründung auf bereits klar zugeteilte Verantwortungsbereiche auf ein Minimum durch E-Mail-Verkehr (LP1/ Z. 305-310).

Darüber erzählt LP3, dass am Ende der Stunden kurze Besprechungen stattfinden, in dessen Rahmen sich über Leistung und Verhalten der Schüler*innen der Klassen ausgetauscht wird (LP3/ Z. 163-166). Dies ist auch in der von mir beobachteten Stunden zu erkennen: Dabei stehen die Lehrpersonenteams gemeinsam vorne am Pult des Klassenzimmers. Diese Besprechungen werden als kurze Unterredung aktueller Themen zwischen den Unterrichtsstunden geführt. So bespricht Team 1 beispielsweise das Verhalten eines Schülers, das innerhalb der beobachteten Stunde auffällig gewesen sei (4. MS/Z. 298-305).

6.2.2. Persönlichkeitsebene

Auf persönlicher Ebene ist für das Forschungsinteresse allem die eigene Rollengestaltung der einzelnen Lehrpersonen relevant.

Dabei wird LP2 sowohl von sich selbst als auch von ihren Teamkolleginnen als Expertin und Ansprechperson für gebärdensprachliche Fragen gesehen (LP1, LP2/ Z. 402-410). Auch die Rollengestaltung und das persönliche Verhalten von LP1 und LP3 im gemeinsamen Unterricht spielen in diesen Zusammenhang eine Rolle. Ich beobachte dabei einen klaren Unterschied innerhalb der Erhebungen im Klassenraum: Während LP3 zurückhaltend und unterstützend auftritt, LP2 die Leitung überlässt und sich in Ablauf und Orientierung an dieser orientiert, LP1 wechselweise die Leitung übernimmt und sich mehr in die gemeinsame Unterrichtsarbeit einbringt (1 MS/Z. 37-41, 4. MS/ Z. 149-150).

LP2 versucht ebenfalls, mit LP1 in der Teamarbeit ein gelingendes Miteinander zu finden, da unterschiedliche Arbeitseinstellungen bestehen:

*„(...) Da hat einfach die LP1 ihre eigene Meinung und - ich habe meine eigene Meinung (...) ich muss da eher sagen bei der LP1 "Stop" einmal - vielleicht ein bisschen zurück - da ist es einfach ganz anders als bei LP3. Aber es ist halt auch einfach der Charakter von der LP1 so (...) Dann muss ich eher schauen, dass ich sie ein bisschen zurückhole (...) - - ein bisschen zurücknehmen muss ich die LP1. Aber das ist halt einfach allgemein vielleicht der Charakter –
(...) aber so sind halt die Unterschiede (...).“*

(I LP2/ Z. 50-57)

Diese Unterschiede im Unterrichtsaufreten der Lehrpersonen können im Rahmen dieser Untersuchung auf die bereits bestehende Erfahrung und Dauer der gemeinsamen Arbeit sowie Ausbildungen und erworbene Kompetenzen zurückgeführt werden.

6.2.3. Beziehungsebene

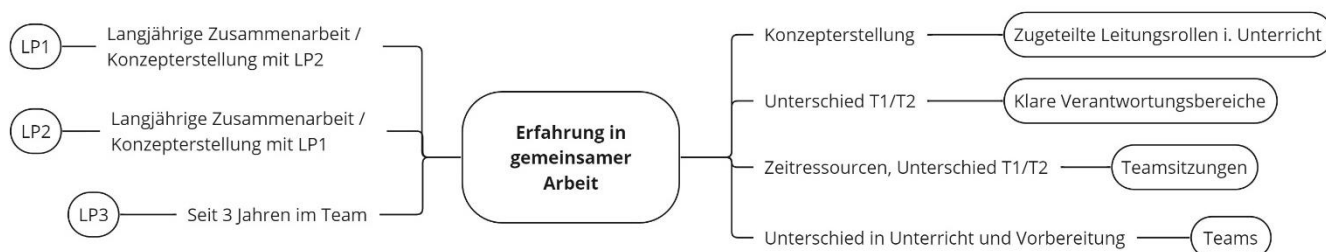


Abb. 23: Relationsmap- Erfahrung in gemeinsamer Arbeit

Aufgrund der langjährigen Erfahrung und der erbrachten Konzeptarbeit, bringen sowohl LP2 als auch LP1 in ihrem Team ein großes Maß an Sicherheit in der Unterrichtsdurchführung und -vorbereitung ein. LP1 zeigt ein bestimmtes und selbstsicheres Auftreten in den gemeinsam geführten Stunden und unterbricht LP2, wenn sie etwas erklären will (4. MS/ Z. 40,47,230-231). Auch in den Unterrichtsvorbereitungen bemerke ich, dass beide weitestgehend selbstständig arbeiten und lediglich kurze Absprachen miteinander benötigen.

Wie beschrieben wird innerhalb der Beobachtungen klar, dass sich LP3 als unterstützende Kraft innerhalb von Team 2 in Vorbereitung und Unterricht an LP2 orientiert. Diese Rolle in der Zusammenarbeit wird auch von LP2 so wahrgenommen (I LP2/ Z. 21-23). Dabei betont sie die gelingende Zusammenarbeit vor allem im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung:

„(...) Es ist auch eine super Zusammenarbeit- da haben wir immer eine Woche - wo wir vorausplanen - da besprechen wir alles und das ist immer ganz klar - ganz gut - ganz genau. Und sie gibt mir ganz genaue Informationen und - - - das klappt super. Ja - wir dann so einen Überblick und - dann kann man da ganz regelmäßig so weiterarbeiten.“

(I LP2/ Z. 63-67)

Die in Kapitel 4.3.2. mögliche Entlastungen durch Teampartner*innen in und außerhalb des Unterrichts ist auch hier zu beobachten: Durch gemeinsame Vorbereitungen und stetigen Informationsaustausch kann gewinnbringend miteinander gearbeitet werden.

Ebenso ist ein klarer Unterschied zu den „kurzen Besprechungen“ mit LP1 zu erkennen. Die Zusammenarbeit mit LP3 gestalte sich „anders“ als mit LP1, was LP2 nichtsdestotrotz wertschätzend anerkennt. In Team 1 nehmen beide Lehrerinnen die Rolle der „Hauptlehrerinnen“ ein und arbeiten

so erfolgreich miteinander zusammen (I LP2/ Z. 25-30). Das gilt sowohl in der von den Lehrpersonen beschriebenen Vorbereitungszeiten als auch in den beobachteten Unterrichtsstunden selbst.

Auch LP2 selbst erfährt Wertschätzung von beiden Teampartnerinnen durch Betonung und Hervorhebung ihrer Expertise als ÖGS-Lehrerin und Native Signerin (LP2, LP3/ Z. 422). So betonen diese im Interview, bei Vokabelfragen von Schüler*innen auf LP2 zu verweisen. Dieser Umstand wird im folgenden Kapitel unter dem Punkt „LP2 als Expertin“ näher ausgeführt. Darüber hinaus bringt LP3 auch teamübergreifend ihre Anerkennung für die erworbenen Kompetenzen von LP1 zum Ausdruck. Sie betont in ihren Ausführungen auf die Ausbildung von LP1 als Dolmetscherin und dass sie selbst – anders als LP1 – „die Ausbildung nicht habe“ und somit nicht genug Gebärdensprachkompetenz für Vokabelfragen vorweisen könne (LP3/ Z. 120,1. MS/ Z. 327-329).

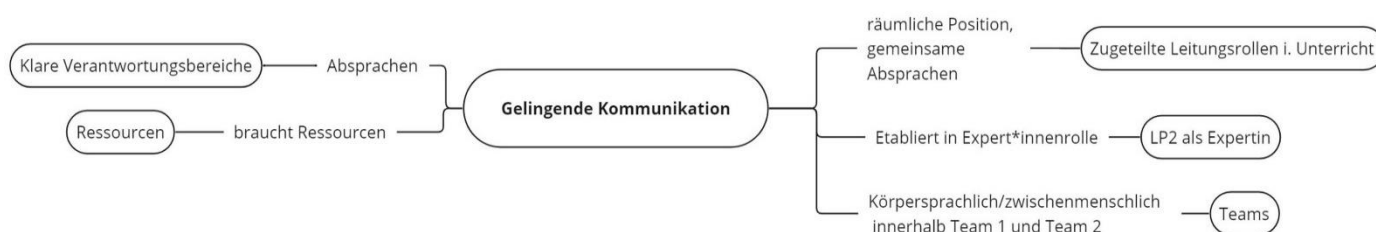


Abb. 24: Relationsmap- Gelingende Kommunikation

Innerhalb der Teambeziehungen ist auch gelingende Kommunikation vorteilhaft für die gemeinsame Arbeit in Vorbereitung und Unterricht. Dazu gehört die beschriebene Feedbackkultur von LP2 gegenüber LP1 („Dann muss ich eher schauen, dass ich sie ein bisschen zurückhole (...)“ (I LP2/ Z. 54). Generell betonen alle drei Lehrpersonen in den Interviews die Wichtigkeit von stetigem Austausch in der gemeinsamen Arbeit. Dies gilt auch für die gemeinsame Reflexion über gebärdensprachliche Leistungen der Schüler*innen (LP1/ Z. 348-353). Auch LP2 schreibt mir gegenüber teaminternen Diskussionen große Bedeutung zu, lobt den funktionierenden Austausch innerhalb der Teams, und erwähnt: „Mehrere Hirne denken mehr sozusagen - also das ist natürlich wichtig - dass man sich da gegenseitig befruchtet (...)“ (LP2/Z. 354-356). Daraus entnehme ich, dass sie damit vielfältige und ergiebige Denkprozesse in bestehenden Teamstrukturen und daraus entstehende Vorteile betont.

Laut LP2 sei es nicht selbstverständlich, Teams zu finden, die „zusammenpassen“, „auf einer Wellenlänge“ sind und „wirklich gut zusammenarbeiten“ können. Sie hebt hervor, dass man darüber hinaus „flexibel bleiben“ und sich zu jeder Zeit gegenseitig unterstützen und austauschen müsse (LP2/Z. 375-379). LP3 schließt an und erzählt, dass der permanente Austausch dazu beitrage, das jeweils andere Teammitglied einzuschätzen zu lernen (LP3/ Z. 382-384). Dieser „permanente Austausch“ findet durch ständigen Blickkontakt und körpersprachliche Kommunikation statt. Es diene den Teamkolleginnen

zur Rückversicherung innerhalb des Unterrichts. Auch in den gefilmten Unterrichtsstunden wird jene Art der Kommunikation in unterschiedlichen Szenen deutlich.

So beobachte ich innerhalb meines Besuchs in den Klassen, dass LP3 immer wieder zu LP2 blickt, wenn sie ihre Dolmetschtätigkeit kurz stoppt und den Schüler*innen Hinweise zu bestimmten Themen gibt. Dabei sucht sie nach körpersprachlicher Bestätigung des eben Gesagten, was LP2 meist mit einem zustimmenden Nicken erwidert (1. MS/ Z. 62-63). Ebenso ist bemerkbar, dass sie sich ebenfalls bemüht, ihrer Teamkollegin zu jeder Zeit mit dem Oberkörper zugewandt zu sein. Das geschieht, um die Sichtbarkeit ihrer Gebärden zu gewährleisten.

Auch LP1 und LP2 suchen häufig Blickkontakt miteinander. Das Starten der Stunde wird durch diese Kommunikation im Team klar signalisiert:

LP2 sucht den Blickkontakt mit LP1 und wartet, bis diese zu ihr blickt. LP2 (mit Blick zu LP1, beide nicken gleichzeitig): „Okay. Starten wir.“

(4. MS/23-24)

Die offizielle Beendigung gestaltet sich in beobachteter Stunde nicht gemeinsam, da in getrennten Gruppen gearbeitet wird:

LP2 ist mit dem Aufschreiben der Lösungen fertig und fragt: „Habt ihr alle das Gleiche?“ Als die Schüler*innen bejahen, sagt sie: „Super, bravo. Jetzt könnt ihr aufräumen, zusammenpacken und gehen, wir sind fertig.“

LP2 geht in den hinteren Teil der Klasse und sagt zu LP1: „Wir sind fertig, es ist Zeit.“

LP1 nickt, lässt sich von den Schülern ihre Hefte zeigen, zeigt den Daumen hoch und sagt zur Schülergruppe: „Räumt ein, wir sind fertig (...).“

(4. MS/ 292-297)

Da LP1 in letzterer Szene mit der Fördergruppe beschäftigt ist und das Ende der Stunde nicht registriert hat, weist sie LP2 darauf hin, damit beide Lehrpersonen den Unterricht gleichzeitig beenden können.

Im Gegensatz dazu beendet Team 2 die Stunde aktiv in gemeinsamer Absprache:

LP3: „M. war noch nicht dran. **Machen wir das als Letzter?**“ Sie wendet sich mit dem letzten Satz zu LP2 und deutet auf die Uhr an der Wand des Klassenraums. Diese nickt. (...)

Als nur mehr ein Schüler in der Klasse ist, geht LP3 Richtung Fenster, blickt zu LP2, nickt und sagt:
„Fertig.“

(1. MS/ 273-287)

Zum Element des gemeinsamen Austauschs in meinen Beobachtungen gehört ebenfalls die Offenlegung und Absprache, welche Unterrichtsabschnitte und Inhalte zu verschiedenen Zeitpunkten der Stunde besprochen werden. So instruiert LP2 ihre Teamkollegin LP3 immer wieder erneut, welche didaktischen Vorgehensweisen und Inhalte angewendet werden, wenn ein neuer Unterrichtsabschnitt beginnt:

LP3 steht bei LP2 vorne am Pult. Sie besprechen die heutige Stunde.

LP2: **„Wir üben jetzt, er** (Anm. TB: *Deutet auf einen der Schüler*), **hat das schon.“** Sie deutet auf das Blatt vor sich. **„Die Mimik. GLÜCKLICH, wie schaut die Mimik aus. WÜTEND, LANGWEILIG, ... ich zeige die Vokabeln. Und dann gebärde ich sie nochmal und sie zeigen mir die Mimik dazu.“**
Sie blättert um, LP3 nickt.

LP2: **„Dann machen wir den Unterschied zwischen Gebärdensprache und Pantomime. (...).“**

(1. MS/ 14-19)

LP2 hat hier die Leitungsfunktion und Entscheidungsmacht über die Abfolge der Inhalte inne, was bereits angeführte Beobachtungen und Aussagen bestätigt. LP3 fragt jedoch ebenfalls aktiv nach:

LP2 setzt sich wieder und fragt LP3: **„Alle fertig?“**

LP3 antwortet nicht, sondern fragt LP2: **„Wie üben wir jetzt? Also ich sage... oder du sagst einen Satz? Also zum Beispiel, wenn man etwas geschafft hat, man freut sich und zeigt die Mimik?“**

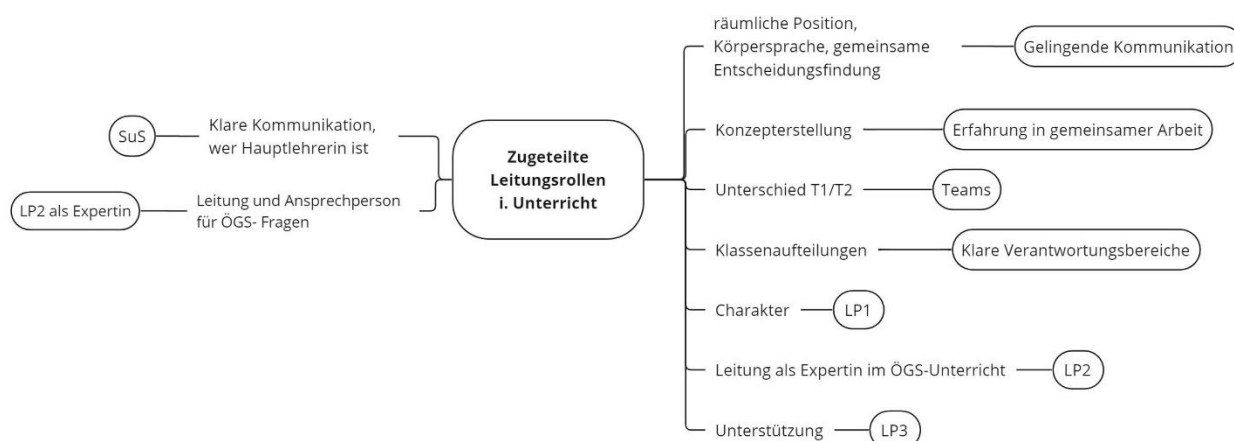
LP2: **„Jetzt besprechen wir die Vokabeln, wie man sie gebärdet. Ich möchte, dass sie alle die Vokabeln wissen und sie sich merken. (...).“**

(1. MS/Z. 36-40)

Vor allem LP2 kennt flache Hierarchiestrukturen in der Zusammenarbeit aus ihrem Herkunftsland:

(LP2/ Z. 411-415)

6.2.4. Sachebene



Die teaminternen Leitungsrollen werden von LP2 im Fokusinterview in die Gruppe der „Hauptlehrerinnen“ LP1 und LP2, sowie in die Position der „unterstützenden“ Lehrerin LP3 eingeteilt (I LP2/ Z. 21-26). Diese Aufteilungen stehen dabei im Widerspruch zur angeführten Abwendung von einer

hierarchischen Struktur. Nichtsdestotrotz betont LP3 wiederum im gemeinsamen Interview in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit einer klaren Rollengestaltung (LP3/ Z. 381).

Auch flexible Wechsel innerhalb der Stunden durch Veränderungen der räumlichen Positionen sind innerhalb der Erhebung in den Klassen beobachtbar. Dabei lassen sich auch hier in dieser Arbeit beschriebenen Formen des Co-Teachings nach Friend et. al (2014, siehe Kapitel 4.2.) finden.

Durch flexible räumliche Wechsel innerhalb des Klassenzimmers kommunizieren die Lehrpersonen den Schüler*innen die jeweiligen Rollen als leitendes und unterstützendes Teammitglied. Innerhalb der Unterrichtsstunde von Team 2 steht LP3 meist schräg neben LP2, um als Dolmetschunterstützung für alle gut sichtbar zu sein. Wahlweise bewegt sie sich mehr in Richtung Tür, um sich zurückzuziehen, wenn LP2 hinter dem Pult hervortritt, um Inhalte zu demonstrieren. Sie wechselt nur einmal zum Smartboard® oder stellt sich zu den Schüler*innen, um Arbeitsblätter auszuteilen (1. MS/ Z. 225-228). LP2 sitzt oder steht in der Unterrichtsstunde von Team 2 meist am Lehrer*innenpult oder Smartboard® (Abb.25)⁸. Um die unterschiedlichen Positionen zu verdeutlichen, werden sie in diesem Kapitel nochmals grafisch dargestellt.

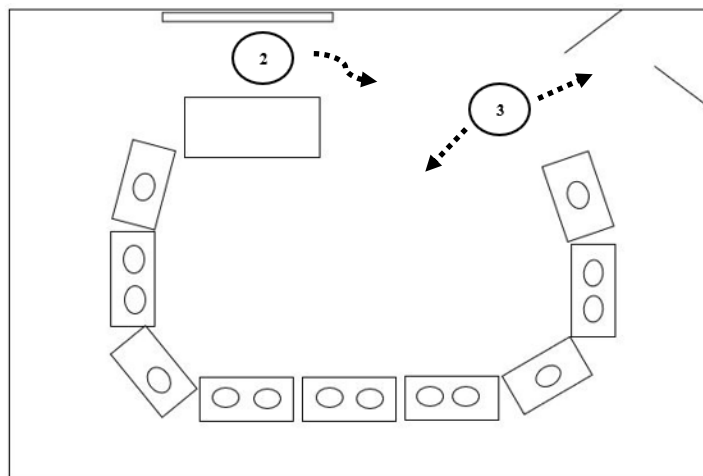


Abb. 26: Räumliche Positionen Team 1

Anders gestalten sich die Positionen von LP1 und LP2 im Klassenraum. Sie wechseln häufig die Positionen, was darauf zurückzuführen ist, dass LP1 oftmals das Wort ergreift und in bestimmten Unterrichtsfunktionen auch aktiv eine Leitungsfunktion in den ihr inhaltlich zugeteilten vierten Klasse übernimmt. Dafür wechselt sie beispielsweise vom Rand des Klassenzimmers ans Lehrer*innenpult.

⁸ Die Ziffern „1“, „2“ und „3“ der dargestellten Grafiken stehen für „LP1“, „LP2“ und „LP3“. Eigene grafische Umsetzung nach Krausneker 2004c

Im Folgenden werden die verschiedenen räumlichen Positionen von Team 1 grafisch dargestellt und beschrieben.

Zu Beginn der Stunde befindet sich LP1 mit einer Schülerin in einem Nebenraum, um ihr eine Sonderaufgabe zuzuteilen. LP2 bereitet in der Zwischenzeit die Unterlagen im Hauptklassenzimmer vor (Abb.26). Daraufgehend positioniert sich LP1 am Rand des Klassenzimmers und nimmt eine Beobachter*innenposition ein. LP2 startet die Stunde als leitende Lehrerin am Pult (Abb. 27).

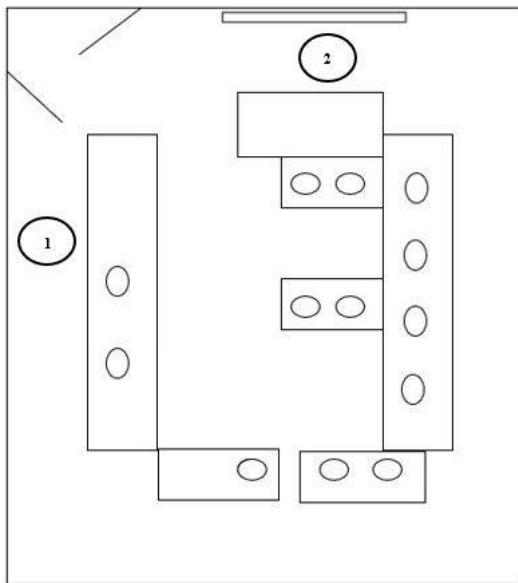


Abb. 27: Position 1

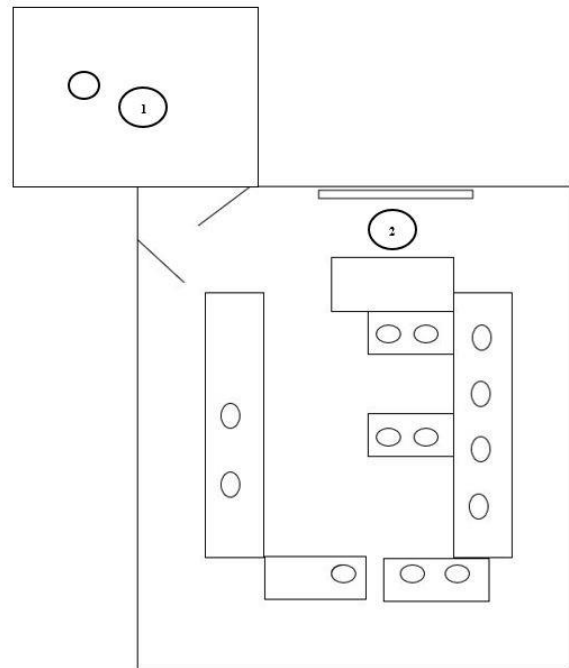


Abb. 28: Position 2

Wechselweise unterbricht LP1 aktiv den Unterricht, um Inhalte zu ergänzen oder etwas näher zu erklären. Dabei tritt sie nach vorne ans Pult, um für alle sichtbar zu sein (Abb. 28). Für bestimmte Unterrichtsabschnitte übernimmt sie die Leitung, während sich LP2 an den Rand zurückzieht oder ans Pult setzt und eine Beobachter*innenposition einnimmt (Abb. 29).

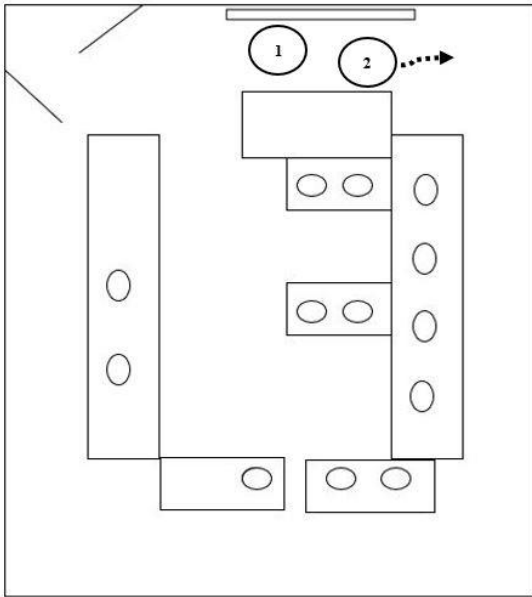


Abb. 29: Position 3

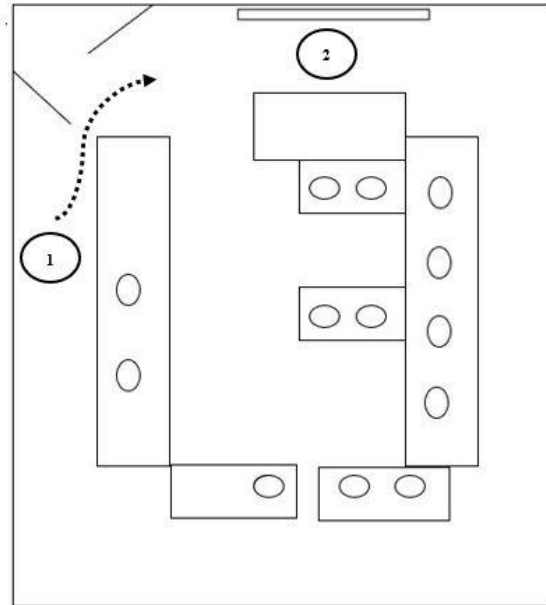


Abb. 30: Position 4

Zudem wird die Klasse in einer Unterrichtssituation meiner Beobachtungen in Fördergruppen geteilt. Während LP2 die Großgruppe im Plenum unterrichtet, hat LP1 die Verantwortung für einzelne Schüler*innen im hinteren Bereich des Klassenraums und wechselt auch hier ihre Position (Abb. 30). Die Lehrpersonen gestalten interaktive Spiele und Übungen, bei denen sie die Schüler*innen nach vorne bitten. Dabei bleibt LP2 am Pult, moderiert und beobachtet, während LP1 von der Beobachter*innenpositionen nach vorne wechselt, um korrigierend vorzugebärden und Hilfestellungen zu geben (Abb. 30).

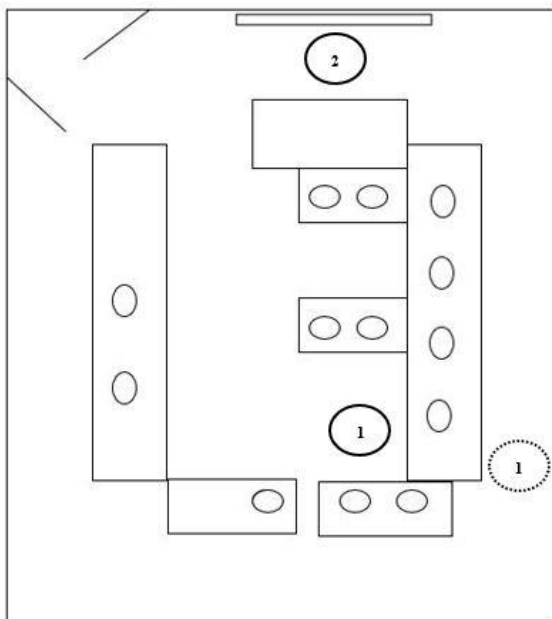


Abb. 31: Position 5

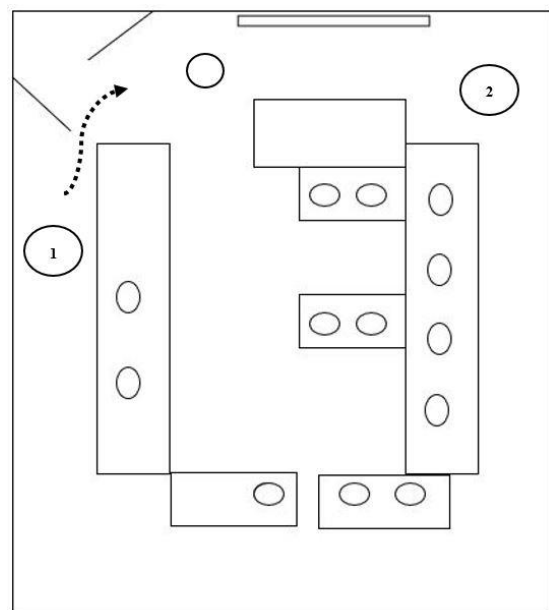


Abb. 32: Position 6

Das Wechseln der räumlichen Positionen und die damit verbundene flexible Aufgabenteilung von Team 1 zeigt, wie die Anwesenheit mehrerer Lehrpersonen effektiv genutzt werden kann. Vor allem die Möglichkeit in Kleingruppen einzelne Schüler*innen gezielt zu fördern, ist von Vorteil. Dabei kann sich Team 1 an die Bedürfnisse der Schüler*innen und deren vorhandener Gebärdensprachkompetenz anpassen.

Neben flexiblen Aufgabenteilungen innerhalb des Unterrichtsablaufs gibt es klar zugeordnete Verantwortungsbereiche innerhalb der beiden Teams.

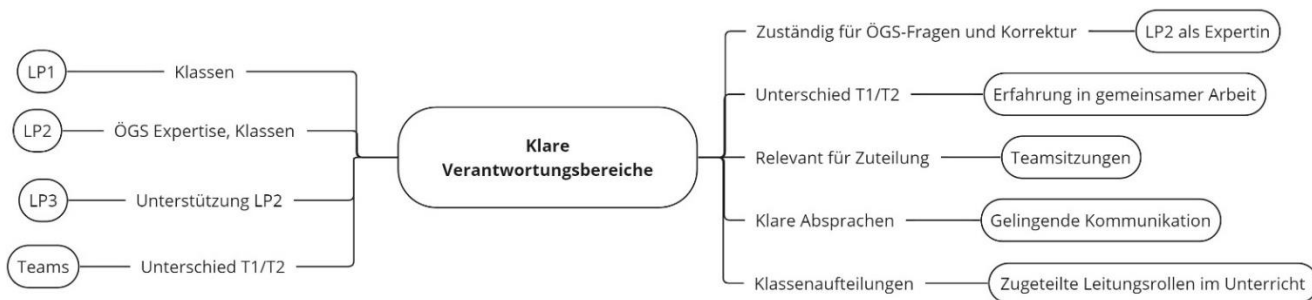


Abb. 33: Relationsmap- Klare Verantwortungsbereiche

Im Zusammenhang mit vorliegendem Forschungsinteresse ist das bereits beschriebene Element der Teamsitzungen für die Gestaltung der einzelnen Verantwortungsbereiche relevant. Im betreffenden Schuljahr meiner Untersuchung nutzt LP2 die gemeinsame Vorbereitungszeit mit LP3, um Unterrichtsinhalte für die erste und zweite Klasse Mittelschule in regelmäßigen Sitzungen strukturiert durchzuplanen und gegebenenfalls anzupassen. Dabei fungiert LP3 hauptsächlich als unterstützendes Teammitglied der ÖGS-Expertin LP2. Diese sieht ihren Verantwortungsbereich nicht nur in inhaltlichen Vorbereitungen, sondern auch in den Korrekturen gebärdensprachlicher Leistungen der Schüler*innen und Vokabelfragen (LP3/ Z. 162-163).

Während LP1 die Verantwortung für die Vorbereitung der Lehr- und Prüfungsinhalte der vierten Mittelschulklassen trägt, kümmert sich LP2 darüber hinaus um die inhaltliche Vorbereitung der dritten Klasse (I LP2/ 75-81). Diese Vorbereitungen werden von jeder Lehrerin getrennt vorgenommen. Gemeinsame Besprechungen seien nicht notwendig – in diesem Bereich sei die „Arbeit schon früher passiert“ (ebd./ Z. 88). Gemeint ist hier die umfassende Konzeptarbeit des Teams, auf deren Unterrichtsinhalte jetzt zurückgegriffen wird. So finden gemeinsame Besprechungen von Team 1 nicht so häufig und regelmäßig wie bei Team 2 statt. Nichtsdestotrotz werden Entscheidungen über Notengebung, Prüfungsleistungen und Bewertung der Mitarbeit der Schüler*innen im Unterricht von den Kleinteams jeweils gemeinsam besprochen (LP3/ Z. 166-167, LP1/ Z. 220-221).

Ein weiterer wichtiger Aufgabenbereich der hörenden Teammitglieder ist die Einhaltung und Kontrolle der Disziplin innerhalb des Klassenraums. So erklärt LP2:

„(...) es ist dann halt auch so- dass dann die Disziplin eine Rolle spielt- das heißt - wenn die Kinder plauschen miteinander- oder wenn irgendwas nicht passt oder so - - dann ist es gut - wenn wer Hörender dann natürlich auch dabei ist mit im Team- der das auch wahrnehmen kann - ganz anders und dann auch halt ganz andere Konsequenzen setzt.“

LP2/Z. 135-139

Im Interview erzählt LP2, sie höre nicht, was „hinter ihr passiert“ und ist auf ihre hörenden Kolleginnen angewiesen, für Ruhe zu sorgen, damit sie sich auf den ÖGS-Unterricht konzentrieren könne (I LP2/Z. 168-171). Jenen Unterricht führt LP2, wie bereits angeführt, als Native Signerin durch. Die Anerkennung der daraus resultierenden Expertise und die damit verbundene Gestaltung der Unterrichtsdidaktik ist auch in den beobachteten Stunden in der Praxis ersichtlich.

Bei Unsicherheiten der Schüler*innen betreffend der korrekten Ausführung der Gebärde „STAATSBÜRGERSCHAFT“ wendet sich LP1 an LP2:

LP2 schaut nach hinten zu vereinzelt Schüler*innen.

LP1: „Was ist bei euch die Diskussion?“ Gebärdet „DISKUSSION“

Schüler V (als Antwort an LP1 gewandt): „So oder so?“ Er zeigt verschiedene Ausführungen der Gebärde STAATSBÜRGERSCHAFT.

LP1 wendet sich an LP2 und fragt nach der korrekten Ausführung. LP2 zeigt sie nochmals vor.

LP1: „Von vorne nach hinten quasi. (...)“

(4.MS/ Z. 33-38)

Obwohl LP1 als zertifizierte Gebärdensprachdolmetscherin mit hoher Gebärdensprachkompetenz über die Ausführung dieser Gebärde Bescheid weiß, überlässt sie es LP2, zu korrigieren und die korrekte Form vorzuzeigen. Danach erklärt sie die Durchführung der Gebärde nochmals auf Deutsch und demonstriert sie parallel.

Auch LP3 fragt LP2 aktiv nach Gebärdensprachvokabeln innerhalb des Unterrichts. Sie buchstabiert das Wort und LP2 zeigt ihr daraufhin die richtige Gebärde (1. MS/ 250-251). In beiden Situationen werden den Schüler*innen Vorbildfunktionen gezeigt. Dadurch erkennen auch sie LP2 als Expertin in ihrer Muttersprache an und fragen diese bei sprachlichen Unsicherheiten in Folge direkt um Rat. Auch in der Kontrolle gebärdensprachlicher Aufgaben der Schüler*innen

verweist LP3 in einer Unterrichtssituation direkt an LP2. Als ein Schüler auf Deutsch fragt, ob es „schlimm“ sei, die Handform einer Gebärde anders gemacht zu haben. LP3 antwortet daraufhin: „Das entscheidet dann LP2, ob das schlimm ist oder nicht.“ (1. MS/ Z. 31-32). Hervorzuheben ist also, dass sowohl LP1 als auch LP3 ihre Anerkennung der Expertise ausdrücken, indem sie nicht selbst die Rolle der Gebärdensprachlehrerin einnehmen und Gebärden vorzeigen, sondern LP2 den Vortritt lassen. Diese Anerkennung demonstrieren sie auch den Schüler*innen.

Damit verbunden finden sich auf der Sachebene bereits benannte Sprach- und Kulturkompetenzen, die von den Lehrpersonen eingebracht werden (Kapitel 6.1.4). Diese tragen – neben erfolgreicher sprachlicher Durchführung in einer Klasse mit unterschiedlichen Kommunikationsbedürfnissen auch zur gelingenden fachlichen Vermittlung im ÖGS-Unterricht bei.

6.3. Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

In diesem Kapitel werden die von mir erhobenen Untersuchungsergebnisse im Rahmen meines Forschungsaufenthalts an der Schule zusammenfassend dargelegt. Innerhalb meiner daraus resultierenden Schlussfolgerungen innerhalb der Analyse kann nicht gänzlich in den Aspekt der sprachlichen Gestaltung und in Bedingungen der Zusammenarbeit getrennt werden, da sie sich wechselseitig beeinflussen. Zu nennen ist hier beispielsweise die Sprachkompetenzen der Lehrpersonen. Das liegt darin begründet, dass sich die gemeinsame Arbeit auf den Sprachenunterricht bezieht und somit nicht nur die Bedingungen der Teamarbeit im Fokus stehen können, sondern auch die sprachlich-didaktischen Muster und Strategien der Teams eine wichtige Rolle einnehmen.

Grundsätzlich lässt sich anhand meiner Beobachtungen und der erhobenen Interviews sagen, dass eine gelingende Durchführung von inklusivem ÖGS-Unterricht im Team von mehreren äußeren Faktoren beeinflusst werden kann. Dazu gehören gesetzliche Vorgaben zu sprachlichen Rahmenbedingungen, die Umsetzung curricularer Entwicklungen zur Anerkennung und Etablierung von ÖGS und vorhandene räumliche Ressourcen zur Teamarbeit, die durch die Schule oder Bildungsdirektion zur Verfügung gestellt werden. Ebenso wichtig sind Perspektiven zur Aus- und Weiterbildung für die Lehrpersonen.

Auch betonen die Lehrpersonen in ihren Erzählungen, dass die Möglichkeit zur Abhaltung von regelmäßigen Besprechungen innerhalb der Kleinteam in gelingendes Teamteaching mit einfließt. Diese unterscheiden sich bei Team 1 und Team 2 in Inhalt und zeitlichem Ausmaß grundlegend voneinander. Jenen Unterschied führe ich auf die bereits gesammelte Erfahrung von Team 1 in der Konzepterstellung des Pflichtfachs ÖGS, sowie daraus resultierende klar zugeteilte Aufgabenbereiche und Leitungsrollen zurück.

Klar zugeteilte Verantwortungsbereiche und Leitungsrollen innerhalb des Unterrichts spielen für beide Teams eine wichtige Rolle. Sowohl in den Interviews und in den beobachteten Stunden kann ich beobachten, dass für die Leitung von Vorbereitung und Durchführung der Stunden klar kommunizierte Strukturen bestehen. Während LP2 und LP1 in ihrem Team beide die Rollen der Hauptlehrerinnen bekleiden, zeichnet sich LP3 in ihrer Arbeit mit LP2 als Unterstützungskraft aus.

Dies hat wiederum Einfluss auf die Nutzung der verschiedenen räumlichen Positionen im Klassenzimmer. Jene Positionen wechseln innerhalb von Team 1 deutlich häufiger, da LP1 im Unterricht flexibel zwischen Leitung und Unterstützung wechselt.

Innerhalb bereits vorangegangener Teamsitzungen erstellten LP1 und LP2 gemeinsam ein Konzept, das die ÖGS an der untersuchten Schule als Pflichtfach etablieren und der im Bildungsbereich herrschenden Diskussion über die Anerkennung gebärdensprachlicher Bildung entgegenwirken sollte. Alle Lehrpersonen betonen: Nicht nur bei der Konzeptarbeit ist LP2 mit ihren sprachlichen Kompetenzen und ihrer Expertise als Native Signerin nach Angaben ihrer Teamkollegin LP1 unverzichtbar. Allgemein hat LP2 die Rolle als ÖGS-Expertin in Unterricht und Vorbereitung inne. Diese Expertise wird innerhalb der gemeinsamen Arbeitsbeziehung beider Teams von den Kolleginnen LP1 und LP3 anerkannt und als wichtige Ressource geschätzt.

LP2 gestaltet ihre sprachliche Rolle durch die ausschließliche Anwendung von ÖGS. Auch LP1 und LP2 erfüllen beide jeweils eigene Sprachrollen, indem sie durch flexible sprachliche Gestaltung Inhalte auf Deutsch darstellen und dabei wechselnde Sprachmodi (ÖGS, gebärdensprachlich, Deutsch) benutzen.

Um die unterschiedlichen Sprachanwendungen im Unterricht erfolgreich meistern zu können, sind ausreichende sprachliche Kompetenzen notwendig. Diese haben sich LP1 und LP3 in der Vergangenheit durch den Besuch unterschiedlicher ÖGS-Kurse und durch die Absolvierung sonstiger Weiterbildungen angeeignet.

Diese Kompetenzen bringen sie auch auf Sachebene in die gemeinsame Arbeit mit ein. Sie gelten als Voraussetzung, um sich an die vorhandenen sprachlichen Bedürfnisse sowie vorhandenen Gebärdensprachkompetenzen der Schüler*innen anzupassen. Letztere sind in untersuchter erster und vierter Mittelschulstufe in unterschiedlichem Ausmaß vorhanden. Das führt dazu, dass LP3 aufgrund der zu diesem Zeitpunkt niedrigen Gebärdensprachkenntnisse der ersten Klassen mehrheitlich Dolmetscher*innentätigkeiten übernimmt und somit eine gelingende Kommunikation zwischen der auf ÖGS unterrichtenden LP2 und den lautsprachlich kommunizierenden Schüler*innen gewährleistet.

Eng verbunden mit der Anpassung an verschiedene Bedürfnisse durch vorhandene sprachliche Fähigkeiten ist die Sicherstellung der ständigen Teilhabe der gehörlosen Schüler*innen und LP2. Dies in unterschiedlichsten Unterrichtssituationen durch meine Beobachtungen zu erkennen und ermöglicht einen gewinnbringenden Unterricht für alle anwesenden Personen im Klassenzimmer. Darüber hinaus kann beobachtet werden, dass innerhalb der Teamarbeit und darüber hinaus körpersprachlicher und verbaler Austausch der Teammitglieder untereinander und flache Hierarchiestrukturen ausschlaggebend für ein gelingendes Miteinander sind.

7. Fazit

Dieses Kapitel befasst sich mit der Beantwortung des Forschungsinteresses. In diesem Rahmen wird der Bezug zum theoretischen Teil der Arbeit hergestellt und nochmals die Zielsetzung des Forschungsvorhabens präsentiert und begründet. Dabei werden die Ergebnisse in bestehende Untersuchungen, die in diesem Feld bereits getätigt wurden, eingebettet. Abschließend wird auf zukünftige Perspektiven und mögliche Forschungsdesiderata eingegangen.

Die vorliegende Masterarbeit untersucht die vorhandenen und potenziellen personellen Ressourcen, die zur Gewährleistung von Inklusion genutzt werden können. Sie richtet ihr Augenmerk auf die verschiedenen Lehrmethoden, die von einem Team angewendet werden können, das sowohl gehörlose als auch hörende Kinder in einer Klasse unterrichtet. Dabei wird auf eine bestehende Definition von Inklusion zurückgegriffen, die betont, dass die Vielfalt unterschiedlicher kommunikativer Bedürfnisse durch Bereitstellung von angepassten Lernumgebungen berücksichtigt werden soll.

Ziel der Arbeit ist es, diese Möglichkeiten zur Gestaltung der Lernumgebung durch die Anwesenheit mehrerer mehrsprachig arbeitender Lehrpersonen hervorzuheben, und die grundlegenden Voraussetzungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit der Lehrpersonen in diesem Setting zu identifizieren. Die Wahl dieser Fragestellung ergibt sich aus der Komplexität der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen. Oftmals bleiben die zugrunde liegenden Methoden der Teamarbeit unausgesprochen und unbewusst. Durch Forschung im Feld können diese Methoden jedoch benannt und eingeordnet werden, um Wege zur Schaffung eines inklusiven Lernumfeld festzuhalten und Praktiker*innen im Feld dafür zu sensibilisieren.

Im Rahmen der Untersuchung werden die Bedingungen bilingual arbeitender Teams in inklusiven Klassen im ÖGS-Unterricht durch qualitativ durchgeführte und ausgewertete Videobeobachtungen und Interviews untersucht. Eine der wichtigsten übergeordneten Erkenntnisse dieser Forschungsarbeit ist die Unabdingbarkeit der Arbeit mehrerer Personen im Feld. Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Umsetzung von Inklusion für gehörlose Schüler*innen nur mit mehreren Lehrpersonen stattfinden kann. Auf dieser Voraussetzung bauen eine Vielzahl didaktischer Methoden und Konzepte sprachlicher Gestaltung auf. Darüber hinaus zeigt sich, dass die Teilhabe eine wesentliche Komponente bei der Definition erfolgreicher Teamarbeit darstellt. Dabei ist es wichtig, die sprachlichen Bedürfnisse aller im Klassenraum anwesenden Personen zu befriedigen.

Anhand der Forschungsergebnisse wird festgestellt, dass die Teamarbeit von bilingualen Lehrpersonenteams nur dann auf gelingende Inklusion Einfluss hat, wenn auf sprachlicher und kooperativer Ebene bestimmte Rahmenbedingungen vorhanden sind. Zum einen ist die organisatorische Gestaltung

wichtig für die gemeinsame Arbeit. Teamsitzungen, regelmäßige Vor- und Nachbereitungen im Team, sowie klar zugeordnete Verantwortungsbereiche sind essenziell. Auch die ständige Anpassung an die Bedürfnisse der Schüler*innen durch flexible Sprachmodi spielen eine wichtige Rolle. Dies erfordert ein hohes Maß an Flexibilität und wird durch untersuchte Teams gewinnbringend gemeistert. Auch sich ändernde Leitungsrollen und damit einhergehende flexible räumliche Positionen tragen zur positiven Teamarbeit im inklusiven Setting bei. Ein Team bestehend aus gehörlosen und hörenden Personen ist ebenso von Vorteil. Die Relevanz der Anwesenheit einer Native Signerin und die aktive Nutzung der damit verbundenen Expertise kann als prägnantes Ergebnis genannt werden. Die dadurch zur Verfügung stehenden sprachlichen und gehörlosendidaktischen Ressourcen bilden einen der Grundpfeiler der gemeinsamen Arbeit im Unterricht. Die Bestätigung ihres Status als Expertin wird nicht nur durch die Anerkennung der Teamkolleginnen gesichert, auch die betreffende gehörlose Lehrperson tritt klar in dieser Rolle auf und agiert in Unterricht und Vorbereitung dementsprechend. Dabei dient sie durch ihre selbstbewusst dargestellte Gehörlosenidentität als Vorbild für die Schüler*innen. Auch vorhandene sprachliche Kompetenzen, der Zugang zur darüberhinausgehenden Weiterbildungen zum Erwerb von Gebärdensprachkompetenzen, sowie die Möglichkeit zur Reflexion über eigene (Sprach-)rollen ist relevant für gelingende Teamarbeit. Diese Erkenntnisse bestätigen vorangegangene Untersuchungsergebnisse in bestehender Forschung zur Gehörlosenbildung und sind relevant für Entscheidungsträger*innen innerhalb der Bildungsdirektionen und im Rahmen übergeordneter bildungspolitischer Entscheidungen.

Gelingende zwischenmenschliche und sprachliche Kommunikation im Team ist untrennbar mit gelingendem Unterricht verbunden. Die Möglichkeit zum Dolmetschen soll ebenso gewährleistet werden, was in untersuchter Schule nicht möglich ist. Zusammenfassend lässt sich daher feststellen, dass finanzielle Möglichkeiten, die vor allem durch Bildungsdirektionen bewilligt werden müssen, indirekt gelingende Zusammenarbeit in inklusiven Klassen beeinflussen.

Das im Laufe der Jahre viel diskutierte Feld der Gehörlosenbildung hat in den vergangenen Jahren viele Entwicklungen durchlaufen. Es steht auch heute noch im Mittelpunkt von Debatten, die mit der Diskussion über die *richtige* Wahl der Unterrichtssprache(n) verfestigt werden. Aus diesem Grund ist es wichtig, durch Energie in der gemeinsamen Pionier*innenarbeit Voraussetzungen zu schaffen, um im bestehenden Diskurs um gebärdensprachliche Bildung zu bestehen. Dafür bildet die Verfügbarkeit eines bestehenden und fertig ausgearbeiteten inhaltlichen Konzepts für den ÖGS-Unterricht die Grundlage der gemeinsamen Arbeit Grundlage zur Festigung der Position(en), wie etwa die Anerkennung der ÖGS als vollwertige Unterrichtssprache. Vor allem die derzeitigen Entwicklungen, wie die Einführung eines Lehrplan ÖGS zeigen, dass die Schaffung notwendiger Rahmenbedingungen auf

übergeordneter curricularer Ebene die Grundlage für gelingende inklusive Bildung gehörloser Schüler*innen darstellt. Es geht darum durch überarbeitete Curricula neue Standards zu setzen und herauszuarbeiten, was es für dessen Umsetzung braucht.

Um diese neuen Standards zu setzen, benötigt es vor allem ausreichend für den Gehörlosenbereich ausgebildete gebärdensprachkompetente Lehrpersonen, die innerhalb ihrer Ausbildung auch in der gemeinsamen Arbeit im Team geschult werden. Die Expertise von gehörlosen Selbstvertreter*innen und bereits aktive Lehrpersonen innerhalb des Gehörlosenbildungsbereichs zu inklusiver gebärdensprachlicher Bildung können den Inhalt betreffender Lehrer*innenausbildungsprogramme reformieren und um vielfältige Perspektiven bereichern.

Ogleich sich hier angeführte Untersuchungsergebnisse teilweise mit vorangegangenen Forschungsergebnissen decken, können die Rahmenbedingungen der untersuchten Teams nicht für alle Settings im inklusiven Gehörlosenbildungsbereich angenommen werden. Die Arbeit der hier untersuchten Teams ist beeinflusst von Voraussetzungen an untersuchter Schule, die die Lehrpersonen mit Ressourcen zur gelingenden Teamarbeit unterstützt. Es ist nicht belegt, dass diese Bedingungen an anderen Institutionen des Gehörlosenbildungsbereichs in Österreich im gleichen Rahmen bestehen. Auch die kleine Stichprobe von zwei Teams innerhalb des beschränkten Umfangs der Forschung dieser Masterarbeit wirkt sich auf die Reliabilität dieser Ergebnisse aus. Die geringe Anzahl bekannter westösterreichischer Lehrer*innenteams, die Mittelpunkt von Untersuchungen sein können, spielen ebenso eine Rolle. Ein expliziter Fokus auf Teamarbeit im Gehörlosenbildungsbereich findet sich in wissenschaftlichen Forschungen kaum oder selten.

Weitere Forschungsdesiderata können deshalb tiefergehende Vergleichsarbeiten einer größeren Anzahl von Teams darstellen. Dabei kann der Vergleich bundesländerübergreifend angelegt werden. In weiteren Untersuchungsvorhaben sollten außerdem die Sichtweisen der Schüler*innen und ihrer Eltern auf das Team miteinbezogen werden. In diesem Zusammenhang sollte der Blickpunkt auch daraufgelegt werden, wie Teams, bestehend aus hörenden und gehörlosen Lehrpersonen, zur Anerkennung der Vorteile inklusiver gebärdensprachlicher Bildung beitragen können.

Die Ergebnisse der Untersuchung legen den Schluss nahe, dass sich Bildung und Schule für gehörlose Kinder immer weiter in Richtung Inklusion bewegt. Vor allem die Bereitstellung von dafür notwendigen Ressourcen und die Unterstützung auf übergeordneten (bildungspolitischen) Ebenen können als unabdingbare Voraussetzung dafür gesehen werden. Dazu tragen zum großen Teil Bewusstseinsbildung und Bemühungen durch Bildungsinstitutionen und Professionelle aus Forschung und Praxis bei. Nichtsdestotrotz liegen diese Entwicklungen zu großen Teilen bildungspolitischen Faktoren zugrunde,

die durch Weisungen an die Bildungsdirektionen gesetzliche Vorgaben zur Bereitstellung von Ressourcen geben und im darüber liegenden bildungspolitischen Kontext curriculare Entwicklungen auf den Weg bringen müssen. Untrennbar damit verbunden ist der Eintritt gehörloser, gebärdensprachiger Lehrpersonen in das Schulsystem. Die Vertretung durch gehörlose Selbstvertreter*innen im österreichischen Bildungssystem bildet die Voraussetzung für gelingende Bildung gehörloser Schüler*innen. Nichtsdestotrotz ist ein Umbruch in Richtung inklusiver Bildung spürbar. Wichtig sind engagierte Lehrpersonen, die sich dafür einsetzen. Die Arbeit eines Teams mit übereinstimmenden Zielen und Ansichten für gegenseitigen Rückhalt erleichtert diese Arbeit.

I. Literaturverzeichnis

- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung.: Implikationen für die Professionalisierung. *Zeitschrift für Pädagogik*(62), 160–174.
- Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.). (2014). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer VS.
- Becker, C. (2019). Inklusive Sprachbildung. Impulse aus der Gebärdensprach- und Audiopädagogik. In L. Rödel & T. Simon (Hrsg.), *Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung. Inklusive Sprach(en)bildung: Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung* (S. 72–86). Verlag Julius Klinkhardt.
- Becker, C., Audeoud, M., Krausneker, V. & Tarciová, D. (2017a). Bimodal-bilinguale Bildung für Kinder mit Hörbehinderung in Europa: Teil I: Erhebung des Ist-Stands. *DAS ZEICHEN*(105), 60–72.
- Becker, C., Audeoud, M., Krausneker, V. & Tarciová, D. (2017b). Bimodal-bilinguale Bildung für Kinder mit Hörbehinderung in Europa: Teil II: Good-Practice-Beispiele. *DAS ZEICHEN*(106), 262–277.
- Becker, C., Audeoud, M., Krausneker, V. & Tarciová, D. (2017c). Bimodal-bilinguale Bildung für Kinder mit Hörbehinderung in Europa: Teil III: Sprachbildung für hörbehinderte SchülerInnen in den deutschsprachigen Ländern. *DAS ZEICHEN*(107), 416–429.
- Becker, C., Audeoud, M., Krausneker, V. & Tarciová, D. (2016). *Wichtigste Aussagen von De-Sign Bilingual* [Strategische Partnerschaft Österreich - Schweiz - Deutschland - Slowakei, ERASMUS+].
- Biewer, G., Koenig, O., Kreamner, G., Möhlen, L.-K., Proyer, M., Prummer, S., Resch, K., Steigmann, F. & Subasi Singh, S. (2020). *Evaluierung des Nationalen Aktionsplans Behinderung 2012–2020*. Wien. BMSGPK.
- BMBWF. (2019). *Rundschreiben Nr. 7/2019: Richtlinien zur Organisation und Umsetzung der sonderpädagogischen Förderung*. BMBWF. <https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=808>
- BMBWF. (2021). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021*.
- Boer, H. de & Reh, S. (Hrsg.). (2012). *Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhm, A. (1994). Grounded Theory - wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden. In Gesellschaft für Angewandte Informationswissenschaft (GAIK) e.V. (Hrsg.), *Schriften zur Informationswissenschaft: Bd. 14. Texte verstehen : Konzepte, Methoden, Werkzeuge* (S. 121–140). Univ.-Verl. Konstanz.
- Boyes Braem, P. (1995). *Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung* (3. Aufl.). *Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser: Bd. 11*. Signum-Verl.
- Breidenstein, G. (2012). Ethnographische Beobachtungen. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen* (S. 27–44). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buchner, T. & Gebhardt, M. (2011). Zur schulischen Integration in Österreich Zur schulischen Integration in Österreich historische Entwicklung, Forschung und Status quo. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62.
- Bundes-Verfassungsgesetz Art. 8 (2005).

- Clarke, A. (2016). Feminism, Grounded Theory, and Situational Analysis revisited. In A. Clarke, C. Friese & R. Washburn (Hrsg.), *Situational Analysis in Practice: Mapping research with Grounded Theory* (2. Aufl., S. 119–154). Routledge.
- Dotter, F., Jarmer, H. & Huber, L. (2019). Die Relikte von Oralismus und Behindertendiskriminierung in Österreich. In M. Schmidt & A. Werner (Hrsg.), *Zwischen Fremdbestimmung und Autonomie* (S. 373–422). transcript Verlag.
- Dotter, F. & Okorn, I. (2003). Austria's hidden conflict: Hearing Culture Versus Deaf Culture. *Many ways to be deaf: international variation in deaf communities*, 49–66.
- Friend, M. (2014). *Co-teach! Building and sustaining effective classroom partnerships in inclusive schools* (Second edition). Marily Friend, Inc.
- Friend, M., Cooke, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27.
- Gebhardt, M. & Heimlich, U. (2018). Inklusion und Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 1241–1260). Springer Fachmedien.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Gmeiner, S., Ellmeier, B., Rossmann, P. & Gasteiger-Klicpera, B. (2013). Grazer Skala zur LehrerInnenkooperation im integrativen Unterricht (GSLK). *Empirische Pädagogik*.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Observations (Chicago, Ill.)*. Aldine.
- Gotling, N., Hüttner, J., Proyer, M. & Schlick, M. *Vorbereitung auf inklusiven Fachunterricht: Hochschuldidaktische Überlegungen und Erfahrung zur Englischlehrer*innenbildung in Bezug auf Neurodiversität*. Im Druck.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66. <https://doi.org/10.25656/01:25803> (Zeitschrift für Pädagogik 66 (2020) 4, S. 461–479).
- Grosche, M. & Moser Opitz, E. (2023). Kooperation von Lehrkräften zur Umsetzung von inklusivem Unterricht – notwendige Bedingung, zu einfach gedacht oder überbewerteter Faktor? *Unterrichtswissenschaft*, 51(2), 245–263.
- Gurgur, H. & Uzuner, Y. (2011). Examining the implementation of two co-teaching models: team teaching and station teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 589–610.
- Hager, B., Plaudel, F. & Seitingner, E. (2021). Österreichische Gebärdensprache als Unterrichtssprache?! Aktuelle schulische Entwicklungen in Österreich. *Gemeinsam leben*(4), 240–249.
- Halfhide, T. (2009). Teamteaching. *Bündner Schulblatt*(3), 4–9.

- Hamman, D., Lechtenberger, D., Griffin-Shirley, N. & Zhou, L. (2013). Beyond Exposure to Collaboration: Preparing General-Education Teacher Candidates for Inclusive Practice. *The Teacher Educator*, 48(4), 244–256.
- Hänel-Faulhaber. (2012). Gebärdenspracherwerb: Natürliches Sprachlernen gehörloser Kinder. In H. Eichmann, M. Hansen & J. Heßmann (Hrsg.), *Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser: Band 50. Handbuch deutsche Gebärdensprache: Sprachwissenschaftliche und anwendungsbezogene Perspektiven* (S. 293–310). Signum.
- Heigl, J., Müller, M., Gotling, N. & Proyer, M. (2022). Justice, What a Dream!—Mapping Intersections of Sustainability and Inclusion. *Sustainability*, 14(9), 5636. <https://doi.org/10.3390/su14095636>
- Heinrich, C., Baumann, B. & Studer, M. (2012). Ausgestaltung der unterrichtsbezogenen Kooperation. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18(9), 35–41.
- Helfferrich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Springer VS.
- Hellmich, F., Hoya, F., Görel, G. & Schwab, S. (2017). Unter welchen Voraussetzungen kooperieren Grundschullehrkräfte im inklusiven Unterricht? Eine Studie zu den Bedingungen der Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrerinnen und -lehrern im inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 1(9), 36–51.
- Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? - Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*, 0(1).
- Hirschauer, S. & Amann, K. (Hrsg.). (1997). */Suhrkamp-Taschenbuch / Wissenschaft/ Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 1318. Die Befremdung der eigenen Kultur: Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (1. Aufl.). Suhrkamp.
- Jimenez-Sanchez, C. & Antia, S [S.] (1999). Team-teaching in an integrated classroom: perceptions of deaf and hearing teachers. *Journal of deaf studies and deaf education*, 4(3), 215–224.
- Kaul, T. & Becker, C. (1999). Gebärdensprache in Erziehung und Unterricht- konzeptlose Praxis oder praxisbezogenes Konzept? In T. Kaul & C. Becker (Hrsg.), *Theorie & Praxis: Bd. 2. Gebärdensprache in Erziehung und Unterricht* (1. Aufl., S. 8–20). Verl. Hörgeschädigte Kinder.
- Kloo, A. & Zigmond, N. (2008). Coteaching Revisited: Redrawing the Blueprint. *Preventing School Failure*, 52, 12–20.
- Kolbe, F.-U. & Reh, S. (2008). Kooperation unter Pädagogen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch* (S. 799–808). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kramreiter, S. (2012). „Sprachintegration“: Integrative Beschulung gehörloser und hörender SchülerInnen in Österreich- Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung einer Integrationsklasse in Wien. *DAS ZEICHEN*(90), 76–89.
- Kramreiter, S. (2014). Inklusive (integrative) bilinguale Schulmodelle in Österreich. In *20 Jahre DFGS – 20 Jahre bilinguale Pädagogik*. Symposium im Rahmen der Tagung von Deutscher Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik, Berlin.

- Kramreiter, S. (2015). INKLUSIV – BILINGUAL – MEHRSTUFIG: Das Wiener Schulmodell. *DAS ZEICHEN*(99), 2–13.
- Kramreiter, S. (2016). *Bilingualer inklusiver Unterricht bei hörbeeinträchtigten und hörenden Schülern - ein innovatives Unterrichtskonzept: Dokumentation einer wissenschaftlichen Untersuchung in einer inklusiven/integrativen Klasse in Wien*. Median-Verlag von Killisch-Horn GmbH.
- Kramreiter, S. & Krausneker, V. (2019). Bilingual, Inclusive, Mixed-Age Schooling in Vienna. In M. Marschark, S. Antia & H. Knoors (Hrsg.), *Perspectives on Deafness. Co-Enrollment in Deaf Education* (S. 133–148). Oxford University Press.
- Krausneker, V. (2004a). Bilingualer Unterricht für gehörlose VolksschülerInnen.: Vom Umgang mit Mehrsprachigkeit am Beispiel von GebärdensprachbenutzerInnen. *SWS-Rundschau*, 44(4), 289–313.
- Krausneker, V. (2004b). *ÖGS-Deutsch-bilingualer Spracherwerb gehörloser Kinder in der Volksschule: Eine soziolinguistische, teilnehmend-beobachtende Begleitdokumentation der bilingualen Klasse ÖGS-Deutsch in Wien* [Dissertation, Universität Wien, Wien].
- Krausneker, V. (2004c). *Viele Blumen schreibt man Blümer: Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit österreichischer Gebärdensprache und Deutsch* (2. Aufl.). Sozialisation, Entwicklung und Bildung Gehörloser / 3: Bd. 3. Signum-Verlag.
- Krausneker, V. (2006a). Die bilinguale Klasse in Wien – was können wir daraus lernen? In Zentrum für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation der Universität Klagenfurt (Vorsitz), 34. Österreichischen Linguistiktagung an der Universität Klagenfurt, Klagenfurt.
- Krausneker, V. (2006b). *Taubstumm bis gebärdensprachig: Die österreichische Gebärdensprachgemeinschaft aus soziolinguistischer Perspektive. Collana Educazione bilingue: Bd. 27*. Drava-Verlag.
- Krausneker, V. (2012). Zweisprachigkeit aus sprachenrechtlicher Perspektive. *Deutscher Gehörlosenbund e.V.*, 27–28.
- Krausneker, V., Becker, C., Audeoud, M. & Tarciová, D. (2020). Bilingual school education with spoken and signed languages in Europe. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(5), 1794–1810.
- Krausneker, V. & Schalber, K. (2007). *Sprache Macht Wissen: Zur Situation gehörloser und hörbehinderter SchülerInnen, Studierender & ihrer LehrerInnen, sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität Wien*. Abschlussbericht des Forschungsprojekts 2006/2007 (2. Aufl.) [Studie].
- Krausneker, V. & Schalber, K. (2008). „Auf Gebärdensprache angewiesen“: Der Status der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) als Bildungssprache an Schulen und an der Universität Wien. *DAS ZEICHEN*(78), 18–33.
- Kreie, G. (1985). *Integrative Kooperation: Über die Zusammenarbeit von Sonderschullehrer und Grundschullehrer*. Zugl.: Frankfurt/Main, Univ., Diss. Beltz Forschungsberichte. Beltz-Verl.
- Kricke, M. & Reich, K. (2016). *Teamteaching: Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens*. Beltz Verlag.
- Kummer Wyss, A. (2010). Kooperativ unterrichten. In A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Lehren lernen - Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Alle gleich - alle unterschiedlich! Zum Umgang*

- mit Heterogenität in Schule und Unterricht (1. Aufl., S. 151–161). Klett/Kallmeyer; Kallmeyer in Verbindung mit Klett; Klett und Balmer Verlag.
- Ladd, P. (2005). Deafhood: A concept stressing possibilities, not deficits. *Scandinavian journal of public health. Supplement*, 66, 12–17.
- Ladd, P. (2008). *Was ist Deafhood? Gehörlosenkultur im Aufbruch. Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser / 48: Bd. 48*. Signum.
- Löser, J. (2013). "Support Teacher Model". Eine internationale Perspektive auf Lehrerkooperation an inklusiven Schulen. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 107–124). Verlag Julius Klinkhardt.
- Ochsner, B. (2013). Teilhabeprozesse. Oder: Das Versprechen des Cochlea-Implantats. *AugenBlick. Konstanzer Hefte zur Medienwissenschaft*. (58), 112–123.
- ÖGLB. (2021a). *Inklusion braucht Kompetenz: Ausbildung von Lehrkräften in Gebärdensprache muss forciert werden* [Pressemitteilung]. https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20211201_OTS0145/inklusion-braucht-kompetenz
- ÖGLB. (2021b). *Inklusive Bildung - Bilinguale Bildung: Positionspapier*. Österreichischer Gehörlosenbund. <https://www.oeglb.at/wp-content/uploads/2021/03/Positionspapier-BILDUNG-2021.pdf>
- ÖGLB. (2019). *Towards Human Rights: Ein Recht auf Bildung*. Pressekonferenz [Pressemitteilung]. Unipark Nonntal, Salzburg.
- ÖGLB. (2021). *BEGRIFFE und THEMEN aus der Welt der GEHÖRLOSIGKEIT*. Österreichischer Gehörlosenbund. https://www.oeglb.at/wp-content/uploads/2021/01/Glossar-in-UeBER-UNS_Presse.pdf
- ÖGLB. (2024). *Neue Informationen zum ÖGS-Lehrplan*. Österreichischer Gehörlosenbund. <https://www.gebaerdenwelt.tv/neue-informationen-zum-oegs-lehrplan/>
- Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory? Studies in curriculum theory*. L. Erlbaum Associates.
- Reh, S. (2012). Mit der Videokamera beobachten: Möglichkeiten qualitativer Unterrichtsforschung. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen* (S. 151–169). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Saloviita, T. & Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 389–396.
- Schmidt, M. & Werner, A. (Hrsg.). (2019). *Zwischen Fremdbestimmung und Autonomie*. transcript Verlag.
- Schott, W. (1995). *Das K.K. Taubstummen-Institut in Wien 1779 - 1918: Dargestellt nach historischen Überlieferungen und Dokumenten*. Taubstummeninstitut. Böhlau.
- Schwab, S., Gebhardt, M. & Krammer, M. (2015). Umsetzung der schulischen Integration von SchülerInnen mit Behinderung(en) in Österreich. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschulforschung: Bd. 18. Perspektiven auf inklusive Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen* (1. Aufl., S. 132–138). Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Schwab, S., Holzinger, A., Krammer, M., Gebhardt, M. & Hessels, M. G. P. (2015). Teaching practices and beliefs about inclusion of general and special needs teachers in Austria: Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 13(2), 237–254.
- Scruggs, T., Mastropieri, M. & McDuffie, K. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73, 392–416.
- Thierbach, C. & Petschick, G. (2014). Beobachtung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 855–866). Springer VS.
- Tuma, R. & Schnettler, B. (2014). Videographie. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 875–886). Springer VS.
- Tuschel, S. (2003). *Teamteaching in Integrationsklassen* [Dissertation, Universität Wien, Wien].
- Urban, M. & Lütje-Klose, B. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(4), 283–294.
- Werning, R. & Arndt, A.-K. (Hrsg.). (2013). *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (1. Aufl., S. 227–255). Beltz.
- Wocken, H. (1988). Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In H. Wocken (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen: Bilanz eines Modellversuchs* (S. 199–274). Curio Verl. Erziehung und Wiss.
- Wocken, H. (2010). Inklusion & Integration: Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In S. Krach & I. Niediek (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen* (S. 204–234). Verlag Julius Klinkhardt.
- Zelger, J. (2013). *Die verfassungsrechtliche Anerkennung der Gebärdensprache: Die ÖGS als eigenständige Sprache*. Innsbruck, Univ., Diplomarbeit. Reihe Gesellschaftswissenschaften. AV Akademikerverlag.

II. Abbildungsverzeichnis

ABB. 1: VOM EINZELKÄMPFER ZUM TEAMPLAYER (KRICKE & REICH 2016, S. 39).....	3
ABB. 2: SCHWELLENMODELL DER BILINGUALEN KOMPETENZ NACH BOECKMANN (1997).....	15
ABB. 3: FORMEN DES TEAMTEACHINGS NACH PERSONENANZAHL.....	36
ABB. 4: FORMEN DES CO- TEACHINGS.....	38
ABB. 5: EBENEN DER INTEGRATIVEN KOOPERATION, EIGENE GRAFISCHE UMSETZUNG.....	46
ABB. 6: TEAMZUSAMMENSETZUNG UND VERANTWORTUNGSBEREICHE IM ÖGS-UNTERRICHT.....	58
ABB. 7: KLASSENRAUM 1. MS: TEAM 1.....	61
ABB. 8: KLASSENRAUM 4. MS: TEAM 2.....	62
ABB. 9: AUSSCHNITT DES ERSTELLTEN LEITFADENS IM GRUPPENINTERVIEW.....	64
ABB. 10: AKTIONSEINHEIT VIDEOTRANSKRIFT 1. MS.....	67
ABB. 11: AKTIONSEINHEIT VIDEOTRANSKRIFT 4. MS.....	67
ABB. 12: UNGEORDNETE SITUATIONSMAP- ARBEITSVERSION (CLARKE 2016).....	73
ABB. 13: GEORDNETE SITUATIONSMAP (CLARKE 2016).....	75
ABB. 14: UNGEORDNETE SITUATIONSMAP – SPRACHLICHE GESTALTUNG.....	77
ABB. 15: GEORDNETE SITUATIONSMAP- SPRACHLICHE GESTALTUNG.....	77
ABB. 16: RELATIONSMAP- KONZEPT ÖGS ALS PFLICHTFACH.....	82
ABB. 17: RELATIONSMAP- NATIVE SIGNERIN LP2.....	84
ABB. 18: RELATIONSMAP- SPRACH-/KULTURKOMPETENZEN DER LEHRPERSONEN.....	85
ABB. 19: RELATIONSMAP- SPRACHROLLEN DER LEHRPERSONEN.....	87
ABB. 20: RELATIONSMAP- TEILHABE IM UNTERRICHT.....	90
ABB. 21: UNGEORDNETE SITUATIONSMAP – ZUSAMMENARBEIT DER TEAMS.....	91
ABB. 22: GEORDNETE SITUATIONSMAP – ZUSAMMENARBEIT DER TEAMS.....	92
ABB. 23: RELATIONSMAP- ERFAHRUNG IN GEMEINSAMER ARBEIT.....	96
ABB. 24: RELATIONSMAP- GELINGENDE KOMMUNIKATION.....	97
ABB. 25: RELATIONSMAP- ZUGETEILTE LEITUNGSROLLEN IM UNTERRICHT.....	100
ABB. 26: RÄUMLICHE POSITIONEN TEAM 1.....	101
ABB. 27: POSITION 1.....	102
ABB. 28: POSITION 2.....	102
ABB. 29: POSITION 3.....	103
ABB. 30: POSITION 4.....	103
ABB. 31: POSITION 5.....	103
ABB. 32: POSITION 6.....	103
ABB. 33: RELATIONSMAP- KLARE VERANTWORTUNGSBEREICHE.....	104

III. Anhang

a) Leitfaden Gruppeninterview

Vielen Dank für Ihre Zeit. Um später alles vollständig transkribieren zu können, würde ich Sie darum bitten, das folgende Gespräch aufnehmen zu können. Alle Daten werden anonymisiert. Vielen Dank auch an die anwesende Dolmetscherin für die Dolmetschung des Interviews. In diesem Interview soll es konkret darum gehen, Aspekte über Sie als Team zu erfahren, die auf verschiedenen Ebenen wichtig sind- wie Sie ihre Teamarbeit konkret im bilingualen inklusiven Setting gestalten. Gehen kann es dabei zum Beispiel um Organisatorische Aspekte, Abläufe, Herausforderungen, ...

Ich habe einen Leitfaden vorbereitet, zur Merkhilfe für mich und mit dem ich das Interview etwas lenken werde, grundsätzlich möchte ich es aber auch offenhalten.

1. Organisatorisches/ Allgemeines /Anamnese

1.1. Wie lange unterrichten Sie?

1.2. Ausbildungen?

1.3. Wie ist Team aufgebaut? Wieviel Personen? → je nachdem Ansprache an versch. Teams

1.4. Wie lange schon im Team? Wie hat es sich entwickelt über die Jahre ?

1.5. Wie gestaltet sich (bspw. dieses Schuljahr) die Klassenaufteilung?

→ wieviel und welche Klassen unterrichten Sie? *Wie ist das aufgeteilt? Klassenlehrer*in/Stützkraft/ Integrationskraft? Rotationsystem?*

1.6. Wenn Sie an Ihre Klassen denken, wieviel hörend/ wieviel gehörlos?

1.7. In welchen Sprachmodi unterrichten Sie?

2. Teamarbeit- Organisatorisches

2.1. Wie gestaltet sich die Vor- und Nachbereitung von Stunden als Team?

2.2. Aufgabenbereiche bei Vor- und Nachbereitung?

2.3. Wie oft finden Teamsitzungen statt? Wie werden diese gestaltet? Meinung dazu?

2.4. Wie gestaltet sich die Elternarbeit/wer hat die Aufgabe?

2.5. Ressourcen? z.B. Dolmetscherin zu Beginn der gemeinsamen Arbeit?

3. Team- Allgemein

3.1. Was braucht man, um gut im Team einer inklusiven (bilingualen Klasse) arbeiten zu können?

3.2. Wie werden Entscheidungen getroffen?

- 3.3. Möglichkeit der Supervision vorhanden?
- 3.4. Wie haben Sie von Team profitiert? Haben Sie profitiert?
- 3.5. Was braucht es für Team in bilingualen Setting (anders als in monolingual inklusivem Setting)
- 3.6. Gibt es Herausforderungen bei gemischtsprachlichem Team?
- 4. Team im Unterricht
 - 4.1. Gibt es bestimmte Aufgabenbereiche? Variabel oder fix festgelegt?
 - 4.2. Wie sieht im Bezug auf Team eine Unterrichtsstunde aus? Je nach Fächern? Wie gestaltet es sich methodisch/didaktisch? Sprachmodi im Team?
 - 4.3. Wer kann welche Kompetenzen einbringen im Team innerhalb des Unterrichts?
 - fixe Sprachzuteilungen?
 - 4.4. Wie profitiert man von Anwesenheit anderer Lehrkraft im Unterricht? Profitiert man?
 - 4.5. Vorteile Nachteile? Teamarbeit?
 - 4.6. Herausforderungen in Unterricht bei gemischtsprachlichem Team? Fühlen Sie sich dem gewachsen?
- 5. Team- Persönliches/Einzeln
 - 5.1. Was empfinden Sie als grundlegend wichtig für gelingende Arbeit im Team/damit Sie sich wohlfühlen im Zusammenarbeit?
 - 5.2. Was wünschen Sie sich in der Zukunft des Teams/ der Teamarbeit...?

b) Videobeobachtung 1. MS, 24.1.2023

Sprachmodi:

ÖGS = Österreichische Gebärdensprache

D = Deutsch

Deutsch und gebärdensprachlich unterstützend

1. Abschnitt Unterricht: Schüler gebärden ein Video und LP's besprechen Stunde

1 Die Stunde beginnt etwas verspätet. LP3 teilt Tablets aus und gibt Arbeitsanweisungen an die
2 SuS. Sie sollen eine Geschichte gebärden und sich dabei per Video aufnehmen. LP2 sitzt am Pult
3 und packt ihre Unterlagen aus.

4 LP3: „Nicht vergessen, das Thema. Die Überschrift.“ LP3 bewegt sich in Richtung Pult nach
5 vorne, dreht sich um zu LP2, sieht sie direkt an und sagt: „Thema nicht vergessen, das ist immer
6 wichtig am Anfang.“ LP2 erwidert den Blick und nickt zustimmend.

7 LP2: „Schneemann im Kühlschrank“ “ LP3 übersetzt: „Schneemann im Kühlschrank“ sagt die
8 LP2 gerade.“

9 LP3: „Schaut nochmal her! (...)“ Sie deutet auf LP2. LP2 steht auf, klatscht in die Hände und ge-
10 bärdet: „Schaut her. Thema: ‚Schneemann im Kühlschrank‘“ Sie gebärdet langsam und deutlich,
11 LP3 übersetzt nochmals langsam parallel. Die Schüler*innen beginnen, die Geschichte zu ge-
12 bärden und sich dabei mit dem Tablet per Kamera selbst aufzunehmen.
13

Videoabbruch, neues Video

14 LP3 steht bei LP2 vorne am Pult. Sie besprechen die heutige Stunde.

15 LP2: „Wir üben jetzt, er (Anm. TB: Deutet auf einen der Schüler), hat das schon.“ Sie deutet auf
16 das Blatt vor sich. „Die Mimik. GLÜCKLICH, wie schaut die Mimik aus. WÜTEND, LANG-
17 WEILIG, ... ich zeige die Vokabeln. Und dann gebärde ich sie nochmal und sie zeigen mir die
18 Mimik dazu.“ Sie blättert um, LP3 nickt.

19 LP2: „Dann machen wir den Unterschied zwischen Gebärdensprache und Pantomime. (...)“

20 LP3 an LP2 gewandt: „Sie haben das Video nicht gesehen. (...) Vielleicht ist es besser, wenn wir
21 das Video zeigen. Sie verstehen nicht, was Pantomime ist.“

22 LP2: „Ja das Video ist aber hier nicht gespeichert. Machen wir es besser trotzdem so.“

23 LP3: „Ich glaube wir das bei den anderen auch nicht gemacht. Habt ihr das besprochen, dass wir
24 das ändern? (Anm. TB: Mit LP1)“

25 LP2: „Ja das haben wir geändert. Aber jetzt möchte ich das Thema ‚Körpersprache und Ge-
26 fühle‘ machen. Ich denke, das ist besser.“

27 LP3 nickt zustimmend und sagt: „Okay.“

28 Schüler A fragt: „Wie geht SPÄTER?“ LP3 zeigt ihm die Gebärde.

29 LP3 deutet LP2, dass sie die Arbeitsblätter austeilen kann. LP2 gibt sie ihr.

Schüler J fragt, ob es „schlimm“ sei, bei einer Gebärde die Handform anders gemacht zu haben.

LP3: „Das entscheidet dann LP2, ob das schlimm ist oder nicht.“

LP3 setzt an, die Frage von SJ zu übersetzen, LP2 unterbricht und sagt, dass die am Pult gestapelten Tablets woanders hin verlagert werden sollten, da sie sonst auf meinen Videoaufnahmen nicht gut zu sehen ist.

2. Abschnitt: Neue Gebärdenvokabeln, Erklärung des Wortinhalts und dazugehörige Mimik

LP2 setzt sich wieder und fragt LP3: „Alle fertig?“

LP3 antwortet nicht, sondern fragt LP2: „Wie üben wir jetzt? Also ich sage... oder du sagst einen Satz? Also zum Beispiel, wenn man etwas geschafft hat, man freut sich und zeigt die Mimik?“

LP2: „Jetzt besprechen wir die Vokabeln, wie man sie gebärdet. Ich möchte, dass sie alle die Vokabeln wissen und sie sich merken. Acht Gebärdensprachen, das ist möglich, das kann man sich merken.“

LP3: „Mhm (bejahend). Ja.“

LP2: „Jetzt gebärde ich die Vokabeln und wie man es sich merkt...“ LP2 unterbricht und schaut zu Schüler P. „Bist du fertig mit dem Tablet?“ LP3 geht zu ihm hin und fragt: „Fertig?“ SP bejaht und LP3 nimmt das Gerät entgegen.

LP2 deutet ihr, es an den Rand des Klassenraums auf einen Tisch zu den anderen Tablets zu legen.

LP3: „Sind alle fertig?“ Die SuS bejahen, LP3 stellt sich wieder an die Seite des Lehrerpults, an dem LP2 sitzt.

LP2 klopft auf den Tisch, schaut zu LP3 und wieder zu den SuS und klatscht einmal kurz in die Hände. „Schaut her.“ LP3 sagt: „Schaut mal alle zur LP2.“ LP3 steht breitbeinig mit den Händen hinter dem Rücken neben dem Pult.

LP2: „Letzte Stunde haben wir uns die Mimik angeschaut und geübt.“ LP3 übersetzt und fügt hinzu: „Letzte Stunde oder vorletzte Stunde letzte Woche.“

LP2: „Wisst ihr noch? Da gehen wir jetzt ein bisschen weiter bei dem Thema.“ LP3 übersetzt.

Schüler J meldet sich und sagt an LP3 gewandt: „Ich habe das Thema vergessen.“

LP3: „Achso.“ An LP2 gewandt: „Er hat beim iPad das Thema vergessen, am Anfang.“

LP2 antwortet dem SJ: „Ist okay. Wir sind schon fertig.“ LP3 übersetzt.

LP3 fügt hinzu: „Aber vergiss nicht in Zukunft.“ Sie blickt zu LP2.

LP2: „Merk dir das in Zukunft. Okay? Ist nicht so schlimm.“ LP3 übersetzt.

Schüler P fragt nochmal nach, da er die Frage seines Mitschülers nicht mitbekommen hat und wissen möchte, worum es dabei ging. LP3 erklärt die Situation nochmals gebärdenunterstützend.

LP3 wendet sich nochmals an Schüler J. „Das ist gleich wie in Mathematik, dass man vergisst, dass man die Nummer dazuschreibt. Das ist schon immer wichtig.“ Sie blickt zu LP2, diese nickt.

64
65 LP2 blickt zu LP3: „Okay, jetzt besprechen wir mal die Vokabeln zuerst hier. Wie würde man das
66 gebärden? GLÜCKLICH.“ LP3 übersetzt.
67 LP3: „Passt auf- GLÜCK. Mittelfinger, schnipsen beim Daumen weg.“ LP2 zeigt die Gebärde
68 nochmals sichtbar und langsam.
69 LP3: „Das ist auch ein Hauptwort.“ LP2 nickt.
70 LP3 an die Klasse gewandt: „Das ist auch ganz wichtig- es gibt da keinen Unterschied zwischen
71 Hauptwort oder Eigenschaftswort wie in Deutsch.“ Anschließend fragt sie den Unterschied zwi-
72 schen Nomen und Adjektiven ab und erklärt, dass einzelne Gebärden als Nomen oder Adjektiv
73 trotzdem gleich ausgeführt werden. Dabei blickt sie immer wieder zu LP2.

74 LP2 macht LP3 auf sich aufmerksam, um den SuS die oftmalige Verwechslung zwischen der Ge-
75 bärde BÖSE und WÜTEND zu erklären. Dies tut sie hingewandt zur Klasse.
76
77 **LP3 übersetzt nicht alles für LP2**, beziehungsweise bindet Gebärden mit ein.
78 LP3 sucht regelmäßig Blickkontakt mit LP2 und steht meistens (körpersprachlich) in Kontakt mit
79 LP2.

80 Beim Herzeigen einer neuen Gebärde fragt LP3 die SuS ergänzend: „Was wäre das Hauptwort
81 wieder dazu?“ Die Antwort der Schüler*innen buchstabiert sie.

82 LP3 ermahnt Schüler A namentlich und gebärdet: „Schau zu LP2.“

83 LP2 steht auf und zeigt die Handform einer Gebärde. Die SuS versuchen, die Handform zu ko-
84 pieren. LP3: „Schaut, drei Finger: Daumen, Zeigefinger, Mittelfinger. (...)“
85 LP2 fügt hinzu: „Und was ist die Mimik? (...)“

86 Bei der Gebärde ERSCHÖPFT fragt LP3 ergänzend: „Was bedeutet ERSCHÖPFT?“ und sagt
87 übersetzend zu LP2: „Was bedeutet das Wort ERSCHÖPFT?“ Sie fragt Schüler R direkt und
88 übersetzt seine Antwort für LP2.
89 LP3 korrigiert die Mimik eines Schülers, blickt zu LP2 und gebärdet: „MIMIK.“
90 **LP3 übersetzt Antworten von Schüler*innen für LP2.**

3. Abschnitt: Gebärden wiederholen und Mimik zuordnen

91 LP2 setzt sich und sagt: „Also ich gebärde jetzt nochmal...“ LP3 unterbricht und fragt LP2:
92 „Durcheinander?“ LP2 bejaht und sagt an die Klasse gewandt: „Ich gebärde die Vokabeln noch-
93 mal und ihr zeigt mir die Mimik, so merkt ihr es euch.“ LP3 übersetzt.
94 Schüler P fragt: „Nur nicht gebärden, oder?“ LP3: „Nein, OHNE gebärden, ihr macht nur die Mi-
95 mik.“
96 LP2 gebärdet euch das Wort. Ich gebärde und ihr macht die Mimik dazu.“ (Anm. TB: Was LP2
97 im letzten Satz nochmals erklärt, übersetzt LP3 in Ich-Form.)

98 LP3: „Ich sag‘ einmal nichts.“ LP3 macht LP2 durch Winken auf sich aufmerksam und sagt: „Ich
99 stelle meine Stimme ab.“ LP2 wiederholt das für die Schüler*innen und zeigt dabei auf LP3.

100 LP2 beginnt ohne Mimik, die soeben gelernten Gebärden vorzuzeigen. LP3 steht mit verschränk-
101 ten Armen daneben und wartet auf die Antwort der Schüler*innen (passende Mimik zeigen).
102 Dann und wann nimmt sie aufzeigende Schüler*innen, die die Antwort wissen, **namentlich** dran
103 **oder übersetzt für LP2: „Ok, Nächstes.“**

104 Als die richtige Mimik von den SuS gezeigt wurde, nickt LP2, blickt zu LP3 und diese sagt:
105 „Mhm, gut (bejahend), gut. Nächste.“

106 LP2: „Ja, ihr seid verärgert, ihr beißt euch in die Faust.“ **LP3 übersetzt.**

107 LP3 fragt eine Schülerin E: „Was ärgert dich, E? Du hast irgendwie die Mimik ... ein bisschen
108 zurückhaltend. An was hast du gedacht, dass du jetzt verärgert bist?“

109 Auch LP2 blickt SE fragend an. LP3 lächelt, sieht achselzuckend zu LP2 und fragt die SE: „Was
110 stellst du dir vor?“ Die Antwort von SE **übersetzt LP3 wiederum für LP2.** Diese nickt und
111 blickt wieder zu SE.

112 LP2 klatscht in die Hände, blickt zu LP3 und sagt: „Okay. So. Nächstes.“ Die Klasse fährt fort.

113 LP2 steht auf und sagt: „Ok, legen wir das jetzt mal beiseite.“ Sie bereitet den nächsten Abschnitt
114 an der Tafel vor.

115 LP3: „Okay also (...). Das Thema Mimik ist jetzt einmal abgeschlossen.“ Sie blickt zu LP2.
116 „Aber wichtig ist, es ist nur jetzt einmal auf der Seite. Das braucht ihr IMMER beim Gebärden,
117 diese Mimik. Bitte vergesst das nicht. Das ist später auch noch bei anderen Klassen, die weiter
118 sind, dass Manche das wirklich vergessen (...). Das ist SO wichtig beim Gebärden. (...)“ Wäh-
119 rend LP2 das sagt, wendet sie sich LP3 zu, und nickt immer wieder. Diese nickt ebenfalls.

120 LP2 ergänzt: „Am Anfang, als ihr zwei (Anm. TB: Sie wendet sich an die Schüler*innen L und
121 D) neu da wart, mit der E, da habt ihr so konzentriert aufs Gebärden lernen, dass die Mimik ge-
122 fehlt hat.“ **LP3 übersetzt.** LP3 ergänzt dazu: „Das ist halt so, da konzentriert man sich halt so,
123 dass man sich die Gebärden merkt, dass man die Mimik total vergisst.“

124 LP2: „Aber man wird das dann schon gewohnt mit der Zeit, dass das dann so dazukommt, dann
125 wird die Gebärde selbstverständlich. Gut (...)“ LP2 erklärt die nächste Aufgabe (Anm. TB: Un-
126 terschied zwischen Pantomime und ÖGS). **LP3 übersetzt.**

4. Abschnitt: Unterschied zwischen Pantomime und ÖGS

127 LP2 erklärt den Gebärdenraum. **LP3 übersetzt** und fügt hinzu: „Aber die Beine und so sind nicht
128 dabei.“

129 LP2 ist damit beschäftigt, die Aufgabe vorzubereiten und wendet sich von den Schüler*innen ab.
130 Schüler A sagt: „Ja wir kennen Pantomime. Wir haben viel *Activity* gespielt.“ LP3 geht näher zu
131 LP2 heran und **übersetzt die Antwort von SA.** LP2 nickt.

132 LP2 beginnt, verschiedene Wörter pantomimisch darzustellen, sowie die passende Gebärde dazu
133 zu zeigen. **LP3 übersetzt.** LP3 beginnt schon vorher zu erklären.

134 LP3 erklärt zum Wort GEHEN: „Aber ihr seht, der ganze Körper ist beteiligt, die Beine sind da-
135 bei.“ (Anm. TB: Bei pantomimischen Darstellungen)

136 Schüler P erwähnt einen bekannten Pantomimen.

137 LP3 erwidert: „Ah du meinst, diesen G..., der ist gehörlos, oder?“ LP3 übersetzt für LP2, was

138 Schüler P gerade gesagt hat und fragt: „Kennst du den?“

139 LP2 erklärt an LP3 gewandt, dass sie ihn kenne und dieser Pantomime unterrichte. LP3 über-

140 setzt die Antwort von LP2.

141 LP2: „Am Donnerstag zeigen wir ihn euch dann.“ LP3 übersetzt und fügt hinzu: „Ein Video?“

142 Beim letzten Satz wendet sie sich mit hochgezogenen Augenbrauen und nickend LP2 zu.

143 Auch bei pantomimischen Darstellungen von LP2 erklärt LP3 ergänzend, ermahnt und korrigiert

144 die SuS zeitweise. LP3: „Nein, so A., das ist FLUGZEUG oder FLIEGEN“. Sie zeigt auf LP2,

145 die die betreffende Gebärde ausführt.

146 LP3 zeigt LP2 die Gebärde für SUPERMAN, die die SuS gerade für FLIEGEN vorgeschlagen

147 haben. Sie gebärdet dazu: „SUPER – MANN.“

148 LP2 antwortet an die Schüler*innen gewandt: „Das ist der Gebärdename für Superman.“ LP3

149 setzt dazu an, etwas zu sagen: „Aber da jetzt geht es einfach nur um...“

150 LP2 unterbricht, indem sie sich mit einem Nicken zu LP3 wendet und wiederholt: „Das ist die

151 richtige Gebärde. SUPERMAN.“ LP3: „Das ist der Gebärdename für Superman. Aber ich

152 glaube, da geht es jetzt einfach nur ums Fliegen.“

153 LP2 klebt das nächste Wort an die Tafel. LP3: „Die Vogelscheuche. Ihr sagt mir immer, wenn ihr

154 das Wort nicht wisst?“ LP2 fragt währenddessen: „Kennt ihr das?“ und deutet auf verschiedene

155 SuS. LP2 und LP3 sehen sich an und LP3 fragt vereinzelt Schüler*innen: „Weißt du nicht?

156 Nein?“ und schüttelt mit dem Kopf.

157 Die SuS geben unterschiedliche Rückmeldungen. Einigen ist das Wort Vogelscheuche nicht be-

158 kannt.

159 LP2: „Vielleicht zeige ich es euch.“ LP3: „Wir zeigen euch ein Foto. Die LP2 sucht ein Bild im

160 Internet.“

161 LP2 sucht auf dem Smartboard® eine Darstellung einer Vogelscheuche. Währenddessen erklärt

162 LP3 einem Schüler gesondert Inhalt und Zusammensetzung des ihm unbekannten Wortes.

163 Mit dem Smartboard® gibt es technische Probleme. LP2 wendet sich zu LP3 und deutet ihr, dass

164 die Tippfunktion nicht geht. LP3 tritt neben LP2 und probiert es nochmals.

165 LP3: „Mit diesem Smartboard® gibt es oft Probleme.“ An die SuS gewandt sagt sie: „Ich weiß

166 nicht, das geht irgendwie nicht, aber das ist oft ein Problem bei der Tafel.“ Im Anschluss zeigt

167 und beschreibt sie die Körperhaltung einer Vogelscheuche und sieht immer wieder zu LP2.

168 LP2 fragt dann nochmals: „Kennt ihr das jetzt? Wisst ihr, was das ist?“ LP3 übersetzt.

169 LP3 ermahnt einen Schüler A, der bei der einer pantomimischen Darstellung in der Klasse her-

170 umhüpft, und erklärt, dass eine Vogelscheuche ganz ruhig dastehe und sich nicht bewege. Dies

171 macht sie mit Blick zu LP2.

172 LP3 ‚moderiert‘ die einzelnen Worte an und sagt sie immer zuerst auf Deutsch, bevor LP2 auf

173 das Wort an der Tafel deutet und es im Anschluss pantomimisch und auf ÖGS vorzeigt. LP3 kor-

174 rigiert auch, wenn Schüler*innen Worte vereinzelt falsch darstellen.

175 LP3: „(...) Ja das ist abhängig von der Situation (Anm. TB: *Wie SEHEN pantomimisch darge-*
176 *stellt werden kann*). (...) Es kommt immer auf die Situation drauf an.“
177 LP3 geht auf LP2 zu, macht auf sich aufmerksam und gebärdet nochmals: „Abhängig von der Si-
178 tuation.“ LP2 nickt. Schüler A meldet sich: „Ich möchte was fragen.“ Er erwähnt meinen Namen,
179 LP3 antwortet: „Die Theresa möchtest du etwas fragen?“ Schüler A antwortet: „Nein eine Frage
180 für dich.“

181 Währenddessen fährt LP2 mit einer neuen Vokabel fort. Schüler A fragt: „Warum ist in ÖGS-
182 also kann man nicht auch bei Englisch und Deutsch einen zweiten Lehrer...“
183 LP3: „Dass auch wer dabei ist in der Englisch-Stunde?“
184 Schüler A: „Ja, das ist auch eine andere Sprache.“ LP2 schaut fragend vom Schüler zu LP3.
185 LP3: „Das ist eine gute Frage.“ LP3 übersetzt für LP2 und sagt dazu: „Weil ÖGS ist auch eine
186 Sprache.“ LP2 fragt: „Möchtest du das verstehen?“
187 An Schüler A gewandt fragt LP3: „Möchtest du das... verstehst du das schwer oder ist das einfach
188 nur eine Frage?“ Schüler A antwortet, es sei nur eine Frage gewesen.
189 LP3: „Ja, es ist eine gute Frage. Nur der Englischlehrer, der kann ja beides. Der kann Deutsch
190 sprechen und Englisch. Und bei uns beiden ist das nicht so. Die LP2 ist gehörlos. Die braucht die
191 Unterstützung. Ok. Aber gute Frage.“ Beide Lehrpersonen fahren mit dem Unterricht fort.

192 LP2 streckt die Daumen in die Höhe, um die SuS zu loben. LP3: „Super. Super, sagt die LP2.“

193 In der Klasse wird es lauter. Beide Lehrpersonen ermahnen zur selben Zeit jeweils in ÖGS und
194 Deutsch.

195 LP3 fragt, ob die SuS das Wort Marionette kennen, beziehungsweise beschreiben können. Diese
196 geben vage Beschreibungen.
197 LP2 blickt zu LP3, die die Antworten der SuS übersetzt.
198 Daraufhin dreht sie sich um und tippt auf das Smartboard®. Währenddessen beschreibt LP3 das
199 Aussehen einer Marionette. LP2 zeigt ein Bild einer Marionette aus dem Internet.
200 Im Anschluss zeigt LP2 die Gebärde und die pantomimische Darstellung, während LP3 über-
201 setzt und erklärt ergänzend. LP3: „Und wenn man die Schnüre durchschneidet?? Dann fällt der
202 Arm.“ Während sie das sagt, sieht sie LP2 an, die daraufhin beide Arme fallen lässt. LP3 tut dies
203 ebenfalls. Sie lächeln sich an.

5. Abschnitt: Aufgaben der Hausübung

204 LP2 nimmt die Schilder vom Smartboard® und sagt: „Gut.“
205 LP3 blickt sie an und nickt. Sie fragt: „Jetzt sind wir fertig und sollen wir jetzt die Hausaufgabe
206 besprechen?“
207 LP2: „Ja, wir besprechen jetzt die Hausübung.“ LP3: „Dass es klar ist mit den Gebärden und der
208 Einteilung, schreibe ich es auf.“ Während dieses Dialogs nickt LP3 mehrmals.
209 LP2 nickt und sagt: „Gut.“

210 LP3 kündigt an, dass jetzt die Hausübung aufgegeben wird und weist die SuS an, ein leeres Blatt
211 Papier zu holen. Sie zeichnet auf dem Smartboard® die Tabelle vor, die die SuS vorbereiten

212 sollen. LP2 ordnet in der Zwischenzeit die Unterlagen auf dem Pult.
213 LP3: „Ja, wir tun es schon vorbereiten, dass ihr es richtig habt.“ An LP2 gewandt sagt sie:
214 „Schon vorbereiten.“ LP2 zeigt ihr Vokabeln auf dem Blatt und sagt: „Schau.“
215 LP3: „Ach so, ja ich schreibe trotzdem (unv.)“ Sie wendet sich wieder zum Smartboard®, LP2
216 sieht zu. Als Schüler P fragt, ob bald Fasching sei, **verneint** LP3 **und gebärdet die Frage und ihre**
217 **Antwort nochmals für LP2.**

218 Auf die Frage von Schüler J, ob man das Blatt auch anders gestalten kann, sieht LP3 kurz zu ihm,
219 dann zu LP2 und sagt dann, ohne eine Antwort von dieser abzuwarten: „Ähm ist auch okay.“ **LP2**
220 **erklärt LP3 daraufhin**, was in die Spalten der vorbereiteten Tabelle gehört.

221 LP3 bewegt sich im Klassenraum, kontrolliert und korrigiert die Blätter der Schüler*innen. Wäh-
222 renddessen setzt sich LP2 ans Pult und schaut in ihre Unterlagen.

223 LP3: „Ich erkläre es euch kurz, die Hausübung. Wenn es alle vorbereitet haben.“ **Das wiederholt**
224 **sie nochmals an LP2 gewandt.** Diese nickt. Daraufhin **erklärt LP3 die Aufgabe den Schüler*innen**
225 **und schreibt ein Beispiel an das Smartboard®.** LP2 sitzt am Pult und beobachtet. LP3 blickt wäh-
226 rend der Erklärung immer wieder zu LP2 **und verwendet währenddessen vereinzelt Gebärden.**

227 Dann fragt LP3 die SuS ob alles klar sei, beantwortet Rückfragen und verdeutlicht die Erklärung
228 am Smartboard®: „Und ich GLAUBE, dass es gleich viele auf **der Seite und auch der sind. (...)**“
229 Dies sagt sie mit einem Nicken und Blick zu LP2. Diese nickt ebenfalls. Sie teilt die Seiten aus
230 und achtet darauf, dass die SuS ihre Hausaufgabenblätter in ihre Mappen packen. Als ein paar
231 Schüler*innen die Blätter lochen wollen, übernimmt das LP3 für Schüler P und gebärdet „Ich lo-
232 **che es. Dann kann er es in die Mappe tun.**“ an LP2 gewandt.

6. Abschnitt: Abschließendes Spiel: Gebärden oder Pantomime erraten

233 Schüler A wendet sich mit der Frage, ob jetzt Bingo gespielt wird, an LP3. **Diese übersetzt die**
234 **Frage für LP2.**

235 LP2: „Nein wir machen ein anderes Spiel.“ **LP3 übersetzt.** **LP3 weist die Schüler*innen an, zu-**
236 **sammenzupacken.**

237 LP2: „Also ich erkläre euch das Spiel einmal kurz. Seid ihr alle fertig mit Aufräumen?“ **LP3**
238 **übersetzt.**

239 LP3 fragt LP2: „Darf ich kurz schauen, was für ein Spiel, das ist?“ LP2 erklärt und zeigt ihr das
240 Spiel. LP3: „Und sie dürfen dann selbst aussuchen, was für ein Wort?“ LP2 nickt.

241 LP3 sagt daraufhin an die Klasse gewandt: „Okay. Also. Wir brauchen zuerst einmal einen Frei-
242 **willigen, der rauskommen und was zeigen möchte.**“ Schülerin T meldet sich und kommt ans
243 Pult.

244 **LP3 erklärt daraufhin das Spiel für alle.** Dann zeigt LP2 der Schülerin T das Wort und fragt sie:
245 „Kennst du es?“ Die Schülerin fragt LP2: „Das Tier?“ LP2 nickt, die Schülerin nickt daraufhin
246 ebenfalls und stellt sich neben das Pult.

247 LP3 tritt schnell vor und sagt: „Ich möchte ...“, nimmt sich den Zettel und sieht nochmal drauf.
248 LP2 greift nach dem Zettel, zeigt auf ihn und nickt dann. LP3 legt ihn wieder hin und tritt wieder
249 an den Rand.

250 Die SuS haben es erraten, **LP3 buchstabiert die Antwort, und fragt dann nach der richtigen**
 251 **Gebärde. LP2 gebärdet das Wort KÄNGURU nochmals** und **LP3 wiederholt es.**

252 Der Nächste (Schüler A) lässt sich von LP2 das Wort zeigen. LP3 fügt hinzu: „Du darfst ent-
 253 scheiden, so oder so.“ Sie zeigt auf das Smartboard®. LP2 zeigt ebenfalls darauf. Der Schüler
 254 zeigt das Wort und **LP3 übersetzt die Antworten**. Als die richtige Antwort genannt wird, **gebär-**
 255 **det LP3 das Wort**, und bittet Schüler N nach vorne.

256 LP3 lässt sich wieder das Wort zeigen, lacht und sagt: „Viel Spaß, N.“ LP2 bleibt am Pult sitzen,
 257 LP3 unterstützt den Schüler, **gibt ihm Tipps** und **übersetzt die Antworten in Richtung LP2. Als**
 258 **das richtige Wort genannt wird, buchstabiert LP3 es in Richtung LP2 und fragt daraufhin, wie es**
 259 **gebärdet wird.** LP2 zeigt ihr die Gebärde daraufhin. LP3 hat noch eine **weiter Frage danach, wie**
 260 **man etwas gebärdet.** LP2 **antwortet, dass es ihr gerade nicht einfallt, sie es ihr aber sage, sobald**
 261 **es ihr wieder einfällt.**

262 Als LP2 dem nächsten Schüler C und LP3 das Wort zeigt, fragt LP3: „Kennst du das?“ Dieser
 263 schüttelt den Kopf, und auch das nächste Wort kennt er nicht. **LP3 übersetzt seine Antworten.**
 264 Als der Schüler C den nächsten Begriff kennt, entfernt sich LP3 wieder ein Stück, stellt sich an
 265 den Rand des Raumes **und gibt ihm Tipps.**

266 **LP3 übersetzt alle Antworten** der ratenden Mitschüler*innen und hilft dem ausführenden Schü-
 267 **ler von Zeit zu Zeit mit Tipps.** LP2 nimmt hier eine Beobachter*innenposition ein.

268 Der Schüler C fragt an LP3 gewandt, **ob er Geräusche bei der Pantomime dazu machen dürfe,**
 269 diese wendet sich daraufhin an LP2 **und übersetzt ihr die Frage.** LP2 schüttelt den Kopf und
 270 deutet auf das Smartboard® (Anm. TB: *Verdeutlichung des Unterschieds ÖGS oder Pantomime*).

271 LP3 übernimmt die leitende Position, während LP2 sich zurückhält und vom Pult aus beobachtet.
 272 LP3 ruft die Schüler*innen auf und **übersetzt alle Antworten der Klasse.**

273 LP3: „M. war noch nicht dran. **Machen wir das als Letzter?**“ Sie wendet sich mit dem letzten
 274 Satz zu LP2 und deutet auf die Uhr an der Wand des Klassenraums. Diese nickt. Schüler A **bittet**
 275 **immer wieder darum einen eigenen Begriff zu zeigen.** LP3 **verneint**, tritt ins Sichtfeld von LP2
 276 und sagt: „Vielleicht nächste Stunde am Anfang.“

277 Am Ende der Stunde tritt LP3 zu LP2 ans Pult und fragt: „(unv.) Hast du das schon gemacht?
 278 **Bist du schon fertig?**“

279 LP2 nickt und zeigt ihr etwas in einer Mappe. „Ist schon fertig.“ LP3 lacht, legt LP2 die Hand auf
 280 die Schulter und sagt: „Ach so, das habe ich vergessen.“ Beide lachen.
 281 Beide schauen in die Mappe und LP2 zeigt auf eine Seite. LP3: „Überlegen wir uns das?“
 282 LP2 antwortet: „Ich weiß nicht. Das ist schwierig. Schauen wir mal.“ LP3 nickt und LP2 packt
 283 die Mappe zusammen.

284 LP3 sagt laut in die Klasse: „Wir reden dann über die Noten noch in der nächsten Stunde.“ Sie
 285 blickt zu LP2 und **wiederholt es nochmals auf Gebärdensprache.** LP2 nickt.

286 Als nur mehr ein Schüler in der Klasse ist, geht LP3 Richtung Fenster, blickt zu LP2, nickt und
 287 sagt: „Fertig.“

Nachgespräch

(...)

*Wir besprechen, wo in Österreich Lehrer*innenteams mit hörenden und gehörlosen Schüler*innen arbeiten. Auch ist Thema, warum LP3 immer dazu gebärdet, wenn LP2 anwesend ist, auch wenn die Gesprächspartnerin gebärdensprachkompetent wäre.*

288 LP2: „(...) Da ist auch jemand zur Unterstützung dabei in der Stadt L. Aber das ist nicht LBG,
289 das ist unterstützte Kommunikation.“

290 LP3 buchstabiert das Wort Gewohnheit. LP2 zeigt ihr die Gebärde. LP3: „Aus Gewohnheit viel-
291 leicht? Weil das tue ich ja auch. Aus Gewohnheit dazu. Aber bei meiner Klasse ist es schon so,
292 dass man das da BRAUCHT.
293 Weil heute zum Beispiel habe ich Geografie allein. Und da MUSS ich das dazu gebärden. Damit
294 die Schülerin Z das versteht alles. (...)“

295 Ich frage, ob in den anderen Fächern immer ein*e andere*r Lehrer*in dabei sei.

296 LP2 antwortet: „In der Volksschule braucht es einen Lehrer dazu. Da sind immer zwei dabei. In
297 der Mittelschule ist es immer unterschiedlich.“

298 LP3 fügt hinzu: „Es war eine AUSNAHME, in diesen Jahren wo dieses Mädchen dabei war. Die
299 D., (...), die die Gebärde gebraucht hat. Und da haben wir es geschafft, dass in ein paar Stunden
300 ein zweiter Lehrer dabei ist. Zum Beispiel in Geografie, in Biologie, ...aber trotzdem bei mir in
301 Mathematik, auch nur zwei Stunden, ein NORMALER Stützlehrer, aber kein DOLMETSCHER.
302 Da haben wir das geschafft. (...)“

303 Ich frage, ob dieser Stützlehrer gebärdensprachkompetent sei oder LBG verwendet habe.

304 LP3 antwortet: „Er hat eine andere ROLLE. Das ist ja eine andere. Weil mein Stützlehrer kann ja
305 auch ein normaler Lehrer sein, der GANZ wenig Gebärde kann, oder auch neu da ist. (...)“

306 LP2 fügt hinzu: „Ja viele, die in Pension gegangen sind, die sind jetzt weg und die Neuen müssen
307 jetzt neu Gebärdensprache lernen.“ Sie zuckt die Achseln.

Wir reden über meine kommende Datenauswertung.

308 LP3: „Ja das ist aber auch interessant, dass du jetzt zwei Verschiedene hast. Die LP1 und mich.
309 Wir sind GANZ anders. Ich meine, die LP1 ist Dolmetscherin und hat so viele Ausbildungen.“
310 (...)

311 Ich bedanke mich und wir verlassen das Klassenzimmer.

c) Videobeobachtung 4. MS, 24.1.2023

Sprachmodi:

ÖGS = Österreichische Gebärdensprache

D = Deutsch

Deutsch und gebärdenunterstützend

1. Abschnitt: ÖGS- Vokabeln zeigen, nachmachen, lernen und üben

1 TB an LP2: „Kurze Frage: Kommt die LP1 noch dazu?“

2 LP2: „Diese Schülerin darf nicht gefilmt werden, darum geht sie in einen anderen Raum, Jutta gibt ihr
3 eine Aufgabe während der Stunde, die sie dann selbstständig macht. Bei allen anderen SuS ist das
4 Filmen kein Problem.“

5 TB: „Ok, da ist dann aber ein Problem. Ich möchte ja filmen, wie das Team- Teaching abläuft. Da-
6 rum ist das ein Problem.“

7 LP2: „Nein, sie bleibt. LP1 kommt! Sie gibt der Schülerin nur kurz den Laptop und erklärt die Auf-
8 gabe, die macht das dann selbst und LP1 kommt dann.“ TB: „Ach soooo, ok dann puuuuuh.“ (...)

9

10 Frage von Schülerin Q an LP2 bezüglich eines Arbeitsblattes, das die Klasse bereits bekommen hat.

11 LP2: „Hast du es im Fach?“

12 LP2 an LP1: „Sie hat ein Blatt nicht bekommen, es ist nicht da“

13 LP1: „Was für ein Blatt?“

14 LP2: „Ein Arbeitsblatt.“ Zeigt auf ein Blatt eines anderen Schülers. „Es ist nicht da.“

15 LP1: „Achso, das brauchen wir nicht. Nächste Wochen brauchen wir das erst, das ist kein Problem.“

16 An Schülerin gewandt: „Das brauchst du jetzt nicht.“

17 LP1 zieht sich bereits an die Seite des Klassenraums zurück, kommt dann aber nochmals vorne ans
18 Pult.

19 LP2 zu LP1: (zeigt auf Blatt) „Dieser Abschnitt mit den Vokabeln.“

20 LP1 zu Klasse: „Gut. Wir brauchen jetzt den ersten Abschnitt mit den Vokabeln.“

21 LP1 teilt die Blätter aus, LP2 bleibt vorne am Pult und wartet ab. LP1 positioniert sich wieder am
22 Rand des Klassenraums.

23 LP2 sucht den Blickkontakt mit LP1 und wartet bis diese zu ihr blickt. LP2 (mit Blick zu LP1, beide
24 nicken gleichzeitig): „Okay. Starten wir.“

25 LP2: „Wir lernen jetzt alle gemeinsam die neuen Vokabeln und üben sie gemeinsam. Erste Vokabel:
26 TERMIN.“ Sie blickt zu LP1.

27 LP1 (übersetzend): „Der Termin.“

28 LP2: „Die zweite Vokabel: DATUM.“

29 LP1: „Datum. Da muss man jetzt nicht laut klatschen.“ (Anm. TB: Bei der Ausführung der Gebärde)

30 Bei den folgenden Vokabeln, die LP2 der Reihe nach zeigt, behält LP1 die SuS im Blick , korrigiert
 31 gegebenenfalls, **übersetzt**, und erklärt die korrekte Ausführung der Gebärden.
 32

33 Die LP2 schaut nach hinten zu vereinzelt Schüler*innen.

34 LP1: „Was ist bei euch die Diskussion?“ **Gebärdet „DISKUSSION“**

35 Schüler V (als Antwort an LP1 gewandt): „**So oder so?**“ Er zeigt verschiedene Ausführungen der Ge-
 36 bärde STAATSBÜRGERSCHAFT.

37 LP1 wendet sich an LP2 und fragt nach der korrekten Ausführung. LP2 zeigt sie nochmals vor.

38 LP1: „**Von vorne nach hinten quasi. (...)**“

39

40 LP1 zu LP2: „**Warte kurz, ich möchte kurz was sagen.**“

41 LP1 (an Klasse gewandt): „**Auf Deutsch sagen wir das Wort StaatsbürgerSCHAFT, aber die Gebärde**
 42 **bleibt bei STAATSBÜRGER.**“

43 Bei den folgenden Vokabeln, die LP2 der Reihe nach zeigt, **übersetzt LP1**, **korrigiert die Schüler*in-**
 44 **nen gegebenenfalls** und **erklärt die korrekte Ausführung der Gebärden**. Sie bleibt dabei meist am
 45 Rand des Klassenraums, außer sie muss korrigierend so weit eingreifen, dass die Schüler*innen sie
 46 gut sehen müssen. Dabei geht sie immer ein Stück weiter in Richtung Pult.

47 Wenn LP1 korrigierend unterbrechen muss, sagt sie zu LP2: „**Warte kurz.**“

48 **LP1 gibt Merkhilfen, wie man die Gebärde am besten verinnerlichen kann.**

49 LP1 wird von LP2 **nach Nachfrage eines Schülers** nach vorne zum Pult gebeten und **LP1 gibt Aus-**
 50 **führungs-Merkhilfe für Gebärde GYMNASIUM** und geht dafür vorne ans Pult, LP2 bewegt sich auf
 51 die Seite.

52 Die unterschiedliche Ausführung der sich ähnelnden Gebärden STUDIUM und GYMNASIUM wird
 53 zwischen **LP1 und LP2 diskutiert**.

54 LP1 an LP2 gewandt, während sie nach vorne geht: „**Wir haben am Datenstick** (Anm. TB: Ein Spei-
 55 chermedium mit verschiedenen Vokabelvideos, das alle SuS bekommen haben) **zwei unterschiedliche**
 56 **Gebärden, STUDIUM und GYMNASIUM.**“

57 LP1 an die Klasse: „**Wir haben am Datenstick bei den Videos, die ihr am Datenstick findet zum**
 58 **Thema Lebenslauf, haben wir einen Unterschied gemacht zwischen dem GYMNASIUM, eben mit**
 59 **dem Y drinnen und STUDIUM, später auf der Universität. Ich merke mir das immer in Zusammen-**
 60 **hang mit dem, dass man sich die Ellenbogen abwetzt vor lauter Bücher lesen (...).**“

61 Bei den folgenden Vokabeln die LP2 der Reihe nach zeigt, **übersetzt LP1**, korrigiert gegebenenfalls
 62 und erklärt die korrekte Ausführung der Gebärden. **SuS wenden sich, wenn sie konkrete Fragen ha-**
 63 **ben auf Deutsch an sie.**

64 LP2 (mit Blick zu LP1): „**Okay. Der erste Teil ist fertig, jetzt kommt der zweite Teil.**“

65 **LP1 übersetzt wieder Vokabeln** und erklärt die Ausführung.

66 Schüler V hat eine Rückmeldung zu einer Vokabel, und versucht diese zuerst LP2 auf ÖGS zu erklä-
67 ren. LP1 bewegt sich sofort in Richtung Pult. Als diese nicht versteht, was er meint, kommt fragt
68 LP2: „Was meinst du?“. Schüler wechselt die Sprache und erklärt seine Frage LP1 nochmals auf
69 Deutsch.
70

71 LP1 erklärt die Gebärde und eine Merkhilfe zusätzlich und bleibt dafür vorne am Pult stehen, im An-
72 schluss zieht sie sich wieder für die Übersetzung und weiterführende Erklärung an den Rand des
73 Klassenraums zurück.

74 LP1: „Die Gebärde wissen wir schon, oder? Mhm (bejahend). BESONDERS.“

75 Schüler V: „Oder AUF EINMAL, oder?“

76 LP1: „Es kann auch plötzlich bedeuten, ja, aber in dem Zusammenhang ...“

77 LP1 an LP2: „Auch PLÖTZLICH“

78 LP2: „Ja, PLÖTZLICH“

79 LP2: „FÄHIGKEITEN“

80 LP1 beschreibt die Handform und wiederholt das Wort auf Deutsch.

81 LP2 deutet auf LP1, und bedeutet ihr, es auch zu gebärden und auf Deutsch zu übersetzen.

82 LP1 nickt LP2 zu, um ihr zu signalisieren, fortzufahren.

2. Abschnitt: Fragespiel zur Vertiefung der gelernten Vokabeln

83 LP2: „Jetzt probieren wir etwas. Ein Fragespiel, alle gemeinsam abwechselnd, in Zusammenhang mit
84 den Vokabeln.“ (Blick zu LP1)

85 LP2 fängt an und gibt Beispielfrage an die Schüler*innen und erklärt das Spiel.
86

87 Es klopft an der Tür. LP1 macht auf und nimmt einen Zettel entgegen.

88 LP1 an LP2: „Für S (...)“, legt es für LP2 auf das Pult und zieht sich wieder an den Rand des Rau-
89 mes zurück.

90 LP2 fordert Schüler D auf, das Spiel zu beginnen und Fragen an andere SuS zu stellen.

91 LP2: „Aber bitte stell dich nach vorne, sonst sehen die anderen nur deinen Rücken und sehen nicht,
92 was du gebärdest.“

93 Schüler D fragt Mitschüler F, in welchen Kindergarten er gegangen ist. Er antwortet, er sei hier in
94 den Kindergarten gegangen.

95 LP2: „Ach so, in den Kindergarten XZ hier?“

96 LP1: „Ahh, du bist hier in den Kindergarten gegangen?“

97 Bevor Schüler D wieder an seinen Platz geht, korrigiert LP1 noch etwas an seiner zuvor gestellten
98 gebärdeten Frage. Dafür bewegt sie sich vom Rand des Raumes an das Pult in Richtung Schüler.

99 LP1: „Jetzt könnt ihr tauschen.“

100 Nach Stellen seiner Frage blickt Schüler F als Rückversicherung zu LP1.

101 LP1 zu Schüler B: „Jetzt bleib‘ da und frag den Nächsten.“

102 LP1 greift korrigierend ein und unterstützt Schüler U bei korrekter Ausführung, am Ende gebärden-
 103 unterstützend mit Deutsch.

104 LP2 greift korrigierend ein und gebärdet vor.

105 LP1 gebärdet für Schüler (nicht im Bild) einen Ort und eine Merkhilfe dazu.

106 LP1 zu LP2: „Er hat gefragt, wie man diesen Ort gebärdet.“

107 LP2 hilft unterstützend am Pult bei Aussuchen der Vokabeln am Blatt, Schüler Y versichert sich
 108 nochmal zurück an LP2 wegen korrekter Ausführung der Gebärde.

109 LP1 befindet sich momentan am Rand des Raumes, LP2 vorne am Pult, beide greifen abwechselnd
 110 nachjustierend und korrigierend ein.

111 LP1 hat die gestellte Frage von Schüler V nicht verstanden. LP1: „Wiederhol‘ deine Frage.“ Der
 112 Schüler wiederholt.

113 LP1: „Deine KENNTNISSE. Oder deine BESONDEREN KENNTNISSE könntest du auch sagen.“

114 LP2 (an nächsten Schüler gewandt): „Was kannst du? Er fragt dich, was du besonders gut kannst.“

115 Ein Schüler antwortet anstatt des angesprochenen Schülers I: „Gebärdensprache.“

116 LP1 übersetzt für LP2, was dieser gesagt hat. (...)

117 Der Schüler I kommt nach vorne, gebärdet seine Antwort und schaut als Rückversicherung zu LP1.

118 LP1 fragt die Klasse: „Was kann er gut? Worüber weiß er viel?“

119 SuS antworten: „Deutsch. EDV.“ LP1 übersetzt die Antworten parallel und fügt dann hinzu: „Er hat
 120 besondere Kenntnisse in Geschichte.“

121 LP2 zu Schüler I: „Ach, Geschichte? Du magst Geschichte gern?“ Schüler nickt.

122 LP1 zu LP2: „Ja, er weiß viel über Geschichte. Über das Thema griechische Götter weiß er viel.“

123 Schüler I blickt verständnislos von einer LP zur anderen.

124 LP1: „Griechische Götter. (...).“

125 Ein Schüler hat die Gebärde zuvor falsch verstanden („Schlittenfahrt“), LP1 übersetzt dieses Miss-
 126 verständnis nochmals lachend für LP2.

127 LP2 zeigt nochmal die Gebärde vor: „GRIECHISCH.“

128 LP2 beginnt, Schülerin Z etwas korrigierend vorzugebärden, die Schülerin schaut aber zu LP1 und
 129 sieht LP2 nicht. LP2 setzt an, dasselbe zu korrigieren, bricht dann aber ab und zeigt auf LP2.

130 LP1: „Schau zur LP2.“

131 LP1 an nächste Schülerin X, die Schwierigkeiten mit der Antwort hat: „Hast du es verstanden oder
 132 nicht? Weißt du das Jahr nicht mehr? (..)“

133 Schülerin Z kommt nach vorne und gebärdet die Antwort zu LP1 hin, etwas von LP2 abgewandt.

134 LP1 zu LP2: „Hast du es gesehen?“ LP2 bejaht.

135 Schülerin Y setzt auf Deutsch an, als LP1 die gebärdete Antwort nicht versteht.

136 LP1 **übersetzt** nochmals die Antwort für LP2. LP2 fragt daraufhin die Schülerin: „Auf welches

137 **Gymnasium gehst du dann?“**

138 Die Schülerin Y fängt an, mit deutlichem Mundbild den Namen **für LP2 zu buchstabieren.**

139 Die nächste Schülerin sagt, mit Blick auf ihr Vokabelblatt und an LP1 gewandt: „Wir hatten eh schon

140 **alles, oder?“**

141 LP1: „Es geht doppelt auch.“

142 LP1 an LP2: „Alle Vokabeln wurden schon verwendet, ich habe ihr gesagt, jetzt kann sie sich eine

143 **aussuchen.“**

144 Schülerin Q an LP2: „Waren alle schon dran?“

145 LP1: „Nein, Schüler S war noch nicht dran. (...)“

146 Schüler S an die Klasse: „War wer von euch noch nicht dran?“

147 LP1 an die Klasse und dann an Schüler S gewandt: „Alle fertig? Dann kannst du mich was fragen.“

148 **Für ihre Antwort** bewegt sich LP1 nach vorne.

3. Abschnitt: Lautsprachliches Abfragen der Gebärdenvokabeln

149 LP1 an LP2: „Ich frage kurz lautsprachlich die Vokabeln ab.

150 LP2 nickt. „Okay, du fragst die Vokabeln ab und ich mache dann weiter.“

151 An SuS: „Gut! (...) Los geht's. Alle miteinander- (...)“

152 **LP1 zählt die Vokabeln vorne am Pult der Reihe nach auf**, und **präsentiert bei vereinzelt Gebärden**

153 **die richtige Ausführung, die SuS führen die Gebärde aus. Währenddessen teilt LP2 neue Arbeitsblät-**

154 **ter aus und setzt sich dann ans Pult, um zuzusehen.**

155 LP2 (wieder vorne am Pult): „Haben alle ein Blatt bekommen?“ Die SuS bejahen.

156 SuS fragen bei einer bestimmten Gebärde: „Aber das ist doch so ähnlich wie FAUL?“ (*Anm. TB: ge-*

157 *meint ist hier eine alternative Gebärde zu MATURA*)

158 LP1 zu LP2: „Ja das ist komisch, es schaut aus wie die Gebärde FAUL.“

159 LP1: „**Oder es ist, weil du dir die Unterlagen quasi unter den Arm klemmst, vielleicht kann man es**

160 **sich so vorstellen.“**

161 LP1: „Okay.“ Blick zu LP2

162 LP1 gibt Schüler sein Vokabelblatt zurück, LP2 steht vorne am Pult auf und hält das vorher ausge-

163 **teilte Arbeitsblatt in die Höhe. Sie blickt zu LP1, die wieder nach vorne zum Pult gekommen ist.**

4. Abschnitt: Ausfüllen eines fiktiven Lebenslaufs

- 164 LP2: „Alle herschauen. Ich gebärde, was auf dem Blatt steht, und ihr schreibt es auf und füllt aus.
165 Also den Namen buchstabiere ich und ihr schaut hin und schreibt auf.“
- 166 LP1 beobachtet währenddessen LP2, wie sie erklärt und bleibt noch präsent vorne in der Ecke des
167 Raumes.
-
- 168 Schüler I meldet sich mit einer Frage an LP2.
- 169 LP2: „Was ist deine Frage?“
- 170 Der Schüler wiederholt, LP2 erklärt nochmals die Arbeitsanweisung mit einem kurzen Blick zu LP1
171 und lächelt.
-
- 172 LP2 beginnt die Inhalte eines erfundenen Lebenslaufs zu gebärden, die SuS schreiben auf. LP1 bleibt
173 in der Beobachterposition am Rande des Raumes und ermahnt von Zeit zu Zeit.
-
- 174 Schüler V fragt LP1 etwas – LP1 geht auf ihn zu, schaut dann aber zu LP2.
- 175 LP2 unterbricht, schaut zuerst zu LP1 und sagt dann zum Schüler: „Schau zu mir.“ Sie buchstabiert
176 nochmals. Währenddessen bewegt sich LP1 ein paar Schritte nach vor.
- 177 Schüler V: „Achsooooo. (...)“ LP1 bewegt sich dann wieder zurück an den Rand und zeigt nochmal
178 einen Buchstaben des Fingeralphabets vor.
-
- 179 LP1 ermahnt immer wieder durch Gesten dazu, die Stimme nicht zu benutzen.
-
- 180 Schüler U zögert beim Niederschreiben einer Aufgabe
- 181 LP1: „Psst, U. Was hast du denn geschafft?“ LP1 geht nach hinten, um einen Blick auf sein Arbeits-
182 blatt zu werfen.
- 183 LP1 lächelt und schüttelt den Kopf, als sie auf sein Blatt schaut. Sie blickt nach vorne und buchsta-
184 biert für LP2, was der Schüler bis jetzt auf sein Blatt geschrieben hat.
- 185 Schüler U (lachend, an LP1 gewandt): „Ich bin im Buchstabieren ganz schlecht.“
- 186 LP1 bleibt bei ihm stehen, stellt sich nah vor ihn hin und buchstabiert nochmals langsam für ihn vor.
187 LP2 wartet in der Zwischenzeit vorne am Pult.
-
- 188 LP1 (an LP2 gewandt, während sie wieder nach vorne geht): „Passt, wir können weitermachen!“
- 189 LP1 an Schüler U gewandt: „Wir schauen es uns dann eh nochmal an.“
- 190 Schüler U (lachend): „Okay.“ LP1 zu LP2: „Wir lesen es uns dann eh später nochmal gemeinsam
191 durch, lass uns weitermachen.“
- 192
-
- 193 LP1 ermahnt mit „Pssst“, einem Finger vor dem Mund oder ermahnt SuS namentlich.
-
- 194 Schüler V versucht durch Klopfen, LP2 auf sich aufmerksam zu machen. Er klopft und stampft mit
195 dem Fuß, aber LP2 bemerkt ihn nicht. Er sieht zu LP1 und fragt um Hilfe. LP1 sieht ihm zuerst lä-
196 chelnd zu, und sagt dann: „Mit Winken.“

197 LP1 bewegt sich nach vorne an den Computer, der rechts vom Pult positioniert ist. Während sie mit
198 Eingaben auf dem Computer beschäftigt ist, **ermahnt** sie die lauter werdenden SuS immer wieder.
199 Danach positioniert sie sich am Rand des Raumes.

200 LP2 fährt fort, Vokabeln für den Lebenslauf zu gebärden. Schüler V sagt: „Ah, genau den Teil habe
201 **ich nicht.**“ LP1 beginnt zum Schüler gewandt nochmals zu buchstabieren und sagt „Schreib’ hin!“
202 LP2 wartet in der Zwischenzeit. Als LP1 fertig ist, blickt sie zu LP2 und diese fährt wieder fort.
203 *An dieser Stelle – Videoabbruch, neues Video:*
204 Schüler U hält inne und schaut zu seinen Sitznachbarn. LP1 steht direkt hinter ihm, tippt ihn an und
205 wiederholt die Gebärde nochmals langsam und deutlich.
206 Währenddessen versucht Schüler V diesmal LP1 mit Winken auf sich aufmerksam zu machen. Als er
207 sieht, dass diese gerade beschäftigt ist, **wendet er sich an LP2.**
208 (...)
209 LP2 beginnt zu erklären. LP1 sieht kurz zu, **unterbricht und erklärt selbst.** Im **Anschluss wiederholt**
210 **sie nochmals,** was LP2 kurz zuvor zum Aufschreiben gebärdet hat.

211 Schüler U versteht eine Gebärde nicht und schaut sich um. Ein anderer Schüler sagt diese laut **auf**
212 **Deutsch,** LP1 schüttelt ermahnend den Kopf. LP1 zu LP2: „U hat laut gesagt ‚Krankenpfleger‘ – ich
213 **habe ihm vorher gerade noch gesagt, er soll seine Stimme abstellen! Das ist unmöglich- sobald ihm**
214 **die Lösung in den Sinn kommt ruft er sie laut raus. (...)**“
215 LP2 verzieht das Gesicht und schüttelt den Kopf. Als es während der kurzen Interaktion der Lehrper-
216 sonen lauter in der Klasse wird, räuspert sich LP1 und wendet sich demonstrativ LP2 vorne am Pult
217 zu. Diese macht weiter mit dem Unterricht.

218 Als LP2 gleich weitergebärden will, aber die Schüler noch schreiben und nicht nach vorne schauen
219 können, hebt LP1 ihre Hand in Richtung LP2: **„Warte, lass sie kurz schreiben.“**

220 LP1 bewegt sich in der Klasse und wirft dann und wann einen Blick in die Hefte der Schüler.

221 Schüler U versteht eine Gebärde nicht, **wiederholt sie mehrmals** und schaut von LP2 zu LP1 und
222 wieder zurück. Kurz darauf fällt sie ihm selbst wieder ein.

223 Als LP1 bemerkt, dass Schüler V eine Frage hat, greift sie ein und fragt ihn: **„Verstanden?“** Sie hebt
224 die Hand in Richtung LP2 und **führt die Gebärde mit Deutsch vor.**
225 Als die Situation dadurch nicht aufgelöst werden kann, wendet sich LP1 plötzlich an LP2 und sagt:
226 **„Achsooo!“**
227 LP1 geht nach vorne und sagt zu LP2: **„Achso, Entschuldigung, ein Missverständnis, das ist ein an-**
228 **deres Blatt.“**
229 An die Schüler*innen gewandt sagt sie: **„Auf unserem Blatt steht das nämlich ein bisschen anders.“**
230 LP1 zu LP2: **„Lass mich dir das bitte kurz zeigen.“** Und zeigt ein Blatt eines Schülers her. LP1:
231 **„Bitte das hier gebärden.“**

232 LP2: „Achso, okay.“
 233 LP1: „Entschuldigung, das habe ich falsch gemacht.“

234 Schüler V sagt laut in die Klasse: „Aber richtig wäre es doch, wenn wir noch Deutsch zu den *Spra-*
 235 *chen* (Anm. TB.: In den Lebenslauf) dazuschreiben.“. LP1 ermahnt ihn. Daraufhin schaut LP2 zu
 236 LP1. LP1 **übersetzt** für LP2, was der Schüler gerade gesagt hat.

237 Als LP1 sieht, dass Schüler U nicht versteht, was gerade von LP2 gebärdet wurde, **tippt sie ihn an**
 238 **und gebärdet nochmal langsam vor.**

239 Als es um die Aufzählung möglicher Computer Kenntnisse geht, sagt Schüler S leise: „Powerpoint.“
 240 LP1 **ermahnt ihn namentlich und laut.**

241 LP1 zu LP2: „S hat gesagt: Word, Excel und Powerpoint. Aber das ist ja nicht dabei.“ Sie schüttelt
 242 den Kopf.
 243 LP2 sagt daraufhin zur Klasse: „Excel und Word. Das war’s, nur die zwei.“
 244 LP1: „Genau, gut.“

245 Als die Schüler*innen beim Thema *Hobby* eine Gebärde nicht verstehen, wenden sie sich an LP1
 246 und fragen leise: „Was ist das?“ LP2 versucht es unterdessen vorne nochmals deutlicher zu verbildli-
 247 chen, bis LP1 laut sagt: „Das REISEN. Reisen!“
 248 LP1 zu LP2: „Sie fragen mich alle, was Reisen heißt?!“ und schüttelt den Kopf.

249 LP1 geht nach vorne zum Pult und schiebt das dort an der Wand angebrachte Smartboard® herunter,
 250 auf dem sie dann eine Datei aufruft. Kurz darauf erscheint dann der soeben bearbeitete Lebenslauf
 251 mit Lösungen. LP1: „Okay gut.“
 252 LP2 sagt zu LP1 (während sie auf die Uhr blickt): „Sollen wir kurz die Hausaufgabe besprechen?“
 253 LP1: „Zuerst kontrollieren wir das hier und dann machen wir das.“

254 *An dieser Stelle – Videoabbruch, neues Video:*

255 Nun scheint die Lösung des zuvor gebärdeten Lebenslaufs am Smartboard® auf. LP1: „Gut, kontrol-
 256 liert es schnell. Der Name ist einigen schwergefallen, warum auch immer.“
 257 LP2 tritt an den Rand des Smartboards®: „Schaut es euch an.“

258 Die Schüler rufen durcheinander: „Ja wegen dem ,t‘. Sie hat SO das ,t‘ gemacht.“ Und zeigen einen
 259 Buchstaben des Fingeralphabets vor, der sie verwirrt hat.

260 LP1 **übersetzt** die Aussagen der Schüler*innen. LP1: „Ja es gibt zwei Varianten vom ,t‘ oder ,t‘.
 261 LP2: „Ja es gibt zwei.“

262 LP1: „Okay, kontrolliert schnell durch, ob ihr alles richtig habt.“ LP1 gebärdet das eben Gesagte
 263 **nochmal zusätzlich**. LP2 wendet ihr aber schon den Rücken zu und geht durch die Klasse, um in die
 264 Hefte der Schüler*innen zu blicken.

265 LP1 **wiederholt vorne am PC nochmals die Lösungen auf Deutsch**. LP1: „Okay? Gut“

5. Abschnitt: Erklärung der Hausübung

266 LP1: „So. Hausübung. (...)“
267 LP2 steht etwas am Rand neben dem Smartboard® und beobachtet währenddessen LP1, während sie
268 gebärdenunterstützend und teilweise auf Deutsch die Hausübung erklärt. Nach kurzer Zeit setzt sich
269 LP2 ans Pult.

6. Abschnitt: Buchstabieren üben in geteilten Gruppen

270 Schüler I kommt nach vorne und fragt LP2: „Wo ist das Blatt?“
271 LP2: „Welches Blatt?“ Schüler: „Das Blatt zum Lernen.“ LP2: „Lass mich mal schauen.“ (...)
272 Währenddessen ermahnt LP1 die lauter werdende Klasse und tritt vom Computer zurück, mit dem
273 sie kurz zuvor noch beschäftigt war.
274 LP1 zu LP2: „Wir üben noch kurz das Fingeralphabet, wir buchstabieren, die Schüler schreiben auf.“
275 LP1 zu Schüler*innen: „Ihr nehmt das Blatt und dreht es um.“ LP1 zu LP2: „Bitte buchstabier‘ du
276 einfach ein bisschen schneller, und ich buchstabiere für Schüler U, V und I (zeigt auf die vereinzelt
277 Schüler) langsamer. Du kannst dir die Wörter ausdenken, ist egal.“
278 LP2 nickt und sagt: „Ja.“

279 LP1 bewegt sich zu den einzelnen Schüler*innen nach hinten.
280 LP1: „Okay. Ihr schaut zur LP2.“ LP1 fragt LP2, ob sich der Schüler S auch nach hinten setzen soll.
281 LP2 bejaht und LP1 sagt zum betreffenden Schüler: „S, setz‘ dich nach hinten. (...)“
282 LP1: „So. Ihr schaut zur LP1, ihr drei (an die hintere Schüler*innengruppe gewandt) schaut zu mir.“
283 LP1 erklärt den Schüler*innen ihrer Gruppe auf Gebärdensprache, dass sie nun ein Wort buchstabiert
284 und diese es aufschreiben sollen. Dann startet sie mit langsamem Buchstabieren.
285 Währenddessen setzt sich LP2 vorne ans Pult und beginnt für den Rest der Klasse etwas schneller zu
286 buchstabieren.

287 Schüler Y, der ganz hinten sitzt, aber auf LP2 schauen soll, fragt LP1: „Kann ich mich nach vorne
288 setzen? Ich sehe sie besser so.“ LP1 nickt, geht zur Seite und er setzt sich daraufhin um.

289 LP2 schreibt die Lösungen aufs Smartboard®: „Ich schreibe die Wörter auf und ihr schaut, ob ihr das
290 gleiche habt.“ Währenddessen buchstabiert LP1 noch für ihre Gruppe. Wenn einer der Schüler*innen
291 gar nicht versteht, spricht sie den Buchstaben laut auf Deutsch aus.

292 LP2 ist mit dem Aufschreiben der Lösungen fertig und fragt: „Habt ihr alle das Gleiche?“ Als die
293 Schüler*innen bejahen, sagt sie: „Super, bravo. Jetzt könnt ihr aufräumen, zusammenpacken und ge-
294 hen, wir sind fertig.“
295 LP2 geht in den hinteren Teil der Klasse und sagt zu LP1: „Wir sind fertig, es ist Zeit.“
296 LP1 nickt, lässt sich von den Schülern ihre Hefte zeigen, zeigt den Daumen hoch und sagt zu der
297 Schülergruppe: „Räumt ein, wir sind fertig (...)“

7. Abschnitt: Nachbesprechung der Stunde

298 LP1 bereitet noch schnell einen Post-it für einen Schüler zur Erinnerung an einen zu unterschreiben-
299 den Elternbrief vor, den der Schüler S schonmal vergessen hat: „Der ist NICHT unterschrieben.“
300 Dabei erklärt sie LP2: „Ich habe ihm den Brief schon gegeben, er hat ihn mir zurückgegeben, aber er
301 hat immer wieder vergessen, ihn unterschreiben zu lassen.“

302 Die LP besprechen im Anschluss an die Stunde noch kurz nach. Es geht um Schüler U, der Unsicher-
303 heiten beim Buchstabieren habe, jedoch sonst sehr gute Leistungen zeige. Er sei wie gelähmt, wenn
304 es darum ginge, etwas vor der Klasse zu gebärden.

305 Hier erklärt primär LP1 und LP2 nickt und stimmt zu: „Ja das ist mir auch schon aufgefallen.“ Nach
306 einer kurzen Besprechung darüber, wo der am folgenden Tag stattfindende Interviewtermin abgehal-
307 ten wird, packen sie zusammen und stehen auf.

d) Transkript Gruppeninterview

Konferenzraum Schule, 24.1.2023

Anwesende Personen: TB, LP1, LP2, LP3, Dolmetscherin UK

- 1 I: Zuerst einmal - vielen Dank - dass ihr euch Zeit genommen habt - - und - - - ich werde
2 jetzt einfach wie gesagt alles doppelt aufnehmen und ja - die Daten werden anonymisiert –
3 auch vielen Dank fürs Dolmetschen- auf jeden Fall an dich – UK - ich hoffe- ich darf du sa-
4 gen ((lachend)). Ja- in diesem Interview soll es einfach konkret darum gehen - - Aspekte über
5 euch als Team zu erfahren - die einfach auf verschiedenen Ebenen wichtig sind- wie eure
6 Teamarbeit aussieht - im bilingualen inklusiven Setting aber auch organisatorische Aspekte -
7 Abläufe-- vielleicht auch Herausforderungen?
- 8 I: Ich spreche euch nicht nur als Lehrpersonen an - sondern eben auch als Expertinnen in eu-
9 rem Feld - - und aber auch konkret als Teampartnerin in eurem Team - als Team gemeinsam -
10 - genau - - ich habe jetzt auch einen Leitfaden da - aber ich möchte es trotzdem offen halten -
11 damit ihr auch offen erzählen könnt- was eure Eindrücke sind. Genau.
- 12 I: Zuerst einmal möchte ich euch einzeln fragen - - wie lange unterrichtet ihr denn schon?
13 LP1: (P/7 Sek.) 30 Jahre- - sagt die D. Ja- - 30 Jahre ((lachend)).
- 14 I: LP2- und du?
- 15 LP2: 30 Jahre - - schon so lange?
- 16 LP1: 30 Jahre- - - ich habe angefangen zu unterrichten allgemein 1991- aber da an der Schule
17 =e erst später. 1993 wahrscheinlich- 1993 und war aber dazwischen einmal fünf Jahre in Ka-
18 renz und einmal zwei Jahre in Karenz.
- 19 I: Ok- und hast du auch Zusatzausbildungen gemacht?
- 20 LP1: Ich bin - - - Basisausbildung Sonderschullehrer für allgemeine Sonderschule und für
21 Schwerstbehinderte habe ich gemacht- ich habe die Sprachlehrausbildung und die Auslän-
22 derpädagogikausbildung und dann die Zusatzausbildung für den Gehörlosen- und
23 Schwerhörigenlehrer und die Zusatzausbildung H in der Stadt XY gemacht für den Gebärden-
24 sprachdolmetscher und die Prüfung zum Gebärdensprachdolmetscher.
- 25 I: Ok. Und du- LP2?
- 26 LP2: (...) *auslass* Ich bin 2005 hierher an die Schule gekommen - im September 2005 und - -
27 ja- seither bin ich da. Ich war am Anfang nicht als Lehrerin da - sondern Schulassistentin oder
28 Unterstützerin hier an der Schule- - also das heißt- wenn jemand Gebärde gebraucht hat und
29 so weiter- dann war ich- - bin ich zur Unterstützung gekommen. Und als LEHRERIN habe
30 ich den Vertrag seit 2008- da habe ich gestartet- quasi als LEHRERIN. Meine Ausbildung
31 selbst- - - ich bin ja im Land F geboren- und habe dort - - also bin dort aufgewachsen und
32 habe auch dort studiert- - und =e - - Die damalige Situation war natürlich ein bisschen anders-
33 also ich jetzt schon 3 Jahre ein Studium gemacht zur STÜTZLEHRERIN sozusagen- also
34 mein Diplom- mein Zertifikat damals war- quasi zur Stützlehrerin. Gut - dann habe ich eine
35 Weltreise gemacht und so weiter- aber letzten Endes bin ich hier nach Österreich gekommen-
36 - - und habe mich eben da für die Schule interessiert- und habe mir gedacht naja- gut- das

37 würde - denke ich - zu meinem Studium - zu meiner Basisausbildung ja passen und habe dann
38 an der Uni K- - - noch mal zum Gebärdensprachlehrer die Ausbildung gemacht - die dreijäh-
39 rige (...) *auslass* das war ein UNI-LEHRGANG- in der Stadt YZ auf der Uni- - ja. Und habe
40 eben da dieses Diplom bekommen und habe eben wie gesagt meine Ausbildung in F plus
41 diese Ausbildung zum Gebärdensprachlehrer und quasi mit beiden Ausbildungen bin ich dann
42 da her gekommen- und das ist auch anerkannt worden und so weiter.

43 Weitere Ausbildungen oder Weiterbildungen sind natürlich dazugekommen - in dem Bereich-
44 klar.

45 I: Ok- - LP3?

46 LP3: Okay- gut ich bin ganz anders - - also habe ich da angefangen ich habe 2002 angefangen
47 hier aber nicht an der Schule- sondern im Internat- es gab hier noch ein Internat am Gelände-
48 und da war ich als ERZIEHERIN tätig- da bin ich reingerutscht. Also - ich habe die Lehr-
49 amtsausbildung für Mathe - Geografie und Spanisch.

50 LP3: - - und habe dann hier angefangen als Erzieherin - war dann auch in Karenz - war dort
51 weiter bis - - jetzt überleg' ich grad- 2016 oder 2015? Ich kann es gar nicht ganz genau festle-
52 gen - und bin dann an die Schule gekommen =e - - - genau - war auch nochmal in Karenz und
53 ja- - bin sieben Jahre an der Schule jetzt =e - - genau und seit 2002 mit der Materie beschäf-
54 tigt.

55 I: Okay. Jetzt eine weitere Frage noch zum Team - - wie ist das jetzt aufgebaut? Wie hat sich
56 das jetzt aufgeteilt oder entwickelt über die Jahre - wer mit wem im Team arbeitet?

57 LP1: Also wir haben angefangen- - die LP2 und ich- wir haben da das Ganze aufgebaut- - mit
58 den ganzen Inhalten- Materialien und so weiter haben wir gestartet- - im Jahr (P/4Sek.) 2014
59 glaube ich ist unser Schulversuch gestartet- also - dass wir quasi- - die LP2 glaubt 2013 war
60 es schon (*Anm. TB: LP1 antwortet dolmetschend*) - - (...) *auslass*

61 LP1: Meine Tochter ist 2009 geboren und ich war fünf Jahre in Karenz - - ja - so - 2014 oder
62 2015 (...) *auslass*

63 LP1: Jedenfalls- wir zwei haben das gestartet - es ist neu eingeführt worden- - Schwerpunkt
64 Neue Mittelschule - bei uns an der Schule - und - - mit dem Pflichtfach GEBÄRDENS-
65 PRACHE - das ist quasi unser Schwerpunkt gewesen - der eingeführt worden ist und damit war
66 klar- dass wir das Fach auch aufbauen müssen- und es gibt ja keinen Lehrplan dafür – NOCH
67 keinen offiziellen - und dann haben die LP2 und ich gestartet und die LP3- - du bist jetzt vor
68 zwei oder drei Jahren dazugekommen =e - - weil ich hab so viel andere Stunden auch - - wir
69 unterrichten es ja gemeinsam - ich bin aber in so vielen anderen Klassen auch eingeteilt gewe-
70 sen - - (...)

71 LP3: Das ist das dritte Jahr jetzt- dass ich eingestiegen bin.

72 LP1: Genau - und du bist das dritte Jahr jetzt mit dabei. Wir haben es uns so aufgeteilt- dass
73 die LP3 die erste und zweite Klasse (*Anm. TB: Neue Mittelschule*) in ÖGS dabei ist als Stütz-
74 lehrerin und ich in der dritten und vierten.

75 I: Okay- und die LP2 ist dann da immer wechselweise dabei?

76 LP1: Die LP2 ist IMMER dabei- sie ist der Native Signer.

77 I: Okay - - - (P/4 Sek.) - jetzt zu den betreffenden Klassen auch noch ganz kurz als Frage- also
78 die - die ich jetzt beobachtet habe - - wie ist da die Klassenaufteilung - wie viele Kinder sind
79 da - gehörlos- wieviel hörend? (P/ 4 Sek.) Wieviel haben da SPF? Da wollte ich nur noch kurz
80 fragen - - (...) *auslass*
81 LP3: Also - - bei MEINER Klasse- die hast du gestern beobachtet - -
82 I: Ja.
83 LP3: - die Vierte- die hat neun SPF- Kinder von 14 –
84 I: mhm (bejahend)
85 LP3: Ja- da sind aber auch zwei- - - ist einer dabei - der hörend ist - der ist nur CODA- Kind
86 - zwei haben AVWS (*Anm. TB: Audiovisuelle Wahrnehmungsstörung*) und der Rest ist hörbe-
87 hindert.
88 I: Okay.
89 LP3: mhm (bejahend)- in der Ersten heute sind es acht Kinder- - jetzt lassen wir kurz LP2 er-
90 zählen - - -
91 LP2: Genau acht Kinder- - Schülerin R ist schwerhörig - -
92 LP3: Ein CODA-Kind - mhm (bejahend). Und =e (P/ 4 Sek.) Schüler S (...) *auslass* und sein
93 Zwilling. Haben die einen SPF?
94 LP1: Nein- die haben keinen SPF für das Hören bekommen (...) *auslass*. Bei ihm gibt es eine
95 rezeptive Sprachstörung - aber er hat kein SPF bekommen (...) *auslass*.
96 I: Okay und eine allgemeine Frage noch zum Organisatorischen - - - in welchen Sprachmodi
97 unterrichtet ihr? Bei euch habe ich es jetzt gestern schon beobachten dürfen- - du wechselst?
98 (*Anm. TB: an LP1 gewandt*)
99 LP1: Ja.
100 Auch manchmal LBG?
101 LP3: Entschuldigung - meinst du jetzt mit der LP2? Also im Unterricht mit der LP2 oder all-
102 gemein?
103 I: Nein - allgemein eigentlich - - (...) *auslass*
104 LP1: Also ich variere zwischen dem- dass ich (P/5 Sek.) mit der LP2 gebärde- den Schülern
105 Dinge auf Deutsch erkläre- - und mit den Schülern manchmal - wenn ich auf Deutsch erkläre
106 - damit die LP2 auch weiß- um was es geht - quasi- GEBÄRDENUNTERSTÜTZEND - - da-
107 mit die LP2 weiß- damit sie ungefähr was - was ich jetzt gerade erkläre. Also wir wissen eh
108 immer die Inhalte - die wir machen - - also sozusagen bei welchem Thema ich grad bin- - -
109 ich mach MANCHMAL LBG für die LP2 - wenn es konkret um etwas geht- was ein Kind so
110 oder so formuliert hat- das ist GANZ SELTEN - aber manchmal passiert das. Und normaler-
111 weise =e - wenn ich mit den Kindern gebärde und wirklich NUR gebärde - ohne zu sprechen -
112 dann gebärde ich in ÖGS.
113 I: Und du - LP3?

114 LP3: Also bei mir ist es so - also im Unterricht mit der LP2- dass ich eben das quasi =e also
 115 den Kindern sage- was die LP2 gebärdet hat und umgekehrt dann das genauso mache- wenn
 116 die Kinder mir etwas erzählen- damit eben auch (*Anm. TB: an LP1 gewandt*)- wie du eben
 117 sagst - LP2 weiß- worum es gerade geht - dass ich es dann gebärde- - - manchmal gebärde ich
 118 auch im Sinne - - sie fragen nach einem Wort - eine Vokabel oder so- dann helfe ich ihnen na-
 119 türlich- aber um sicherzugehen - dass es stimmt - verweis ich sie meistens auf LP2 - - - doch-
 120 weil ich da eine andere Rolle habe als die LP1 und die Ausbildung nicht habe - - genau.
 121 Aber im anderen Unterricht - - - tue ich schon oft auch - - also - BEGLEITEND GEBÄRDEN
 122 - also in MEINER Klasse also in der Vierten- wo DU gestern warst- - weil da haben wir zwei
 123 Schüler dabei oder EINEN auf jeden Fall beim Zweiten versuche ich es schon auch immer - -
 124 BEGLEITEND zu gebärden- also in Geografie und Mathematik - -
 125 I: Okay- - ich bin schon sehr gespannt.
 126 LP3: Ja- was ich halt schaffe ((lachend)).
 127 I (an LP2 gewandt): Möchtest du dem noch etwas hinzufügen- oder ist eh schon alles gesagt?
 128 LP2: Sie haben schon viel erzählt – ja. Auch das Team gehörlos und hörend ist natürlich super
 129 (...) *auslass*. Also auch- dass die Kinder gemischt sind - nicht nur die Hörbehinderten gemein-
 130 sam - das ist eine besondere Situation natürlich - - also ich finde es auch gut - dass man bei
 131 den Sprachen eben auch wirklich - das klar hat mit den Rollen - das stimmt schon. Bei uns ist
 132 es klarer aufgeteilt - bei der LP3 und mir - dass ich diejenige bin - die gebärdet und dass die
 133 LP3 DEUTSCH quasi spricht oder an der Tafel schreibt - - also ihre Rolle ist ganz klar für die
 134 Kinder - dass sie diejenige ist- die den DEUTSCHEN Part sozusagen hat. (P/4Sek.)
 135 Und in der unterschiedlichen Situation der Unterstützung oder so - es ist dann halt auch so -
 136 dass dann die Disziplin eine Rolle spielt- das heißt - wenn die Kinder plauschen miteinander
 137 oder wenn irgendwas nicht passt oder so - - dann ist es gut - wenn wer Hörender dann natür-
 138 lich auch dabei ist mit im Team- der das auch wahrnehmen kann - ganz anders und dann auch
 139 halt ganz andere Konsequenzen setzt.
 140 I: Okay - - danke. Ja =e - - jetzt noch - zur Teamarbeit nochmal allgemein - wie gestaltet sich
 141 das bei der Vor- und Nachbereitung von den Stunden? Wie teilt ihr euch das auf? Wie schaut
 142 das aus?
 143 LP3: Soll ich mal anfangen? (...) *auslass* Okay? Also ich muss halt sagen - es ist jetzt toll-
 144 weil die LP2 und die LP1 alles vorbereitet haben eigentlich richtig - - also die Jahre schon
 145 durchgeplant haben - es sind Mappen da - - die LP2 und ich setzen uns aber trotzdem immer
 146 einmal in der Woche für eine Stunde zusammen und planen ein bisschen voraus- wie die
 147 nächsten Stunden ablaufen und da hat sich das jetzt so bei uns eingebürgert- aber weil ICH so
 148 bin und gerne plane ((lachend)) und das schriftlich habe und es mir auch eine Hilfe ist- wenn
 149 ich mal alleine bin- dass ich einfach weiß - /okay - was kann ich da jetzt alleine im ÖGS- Un-
 150 terricht oder was vorziehen/ - dass wir so einen Plan machen - - also dann also wirklich jede
 151 Woche aufschreiben - /was ist die Unterrichtseinheit- was machen wir da? Was gibt man an
 152 Hausübungen (...) *auslass* Also was ist als Hausübung/ und - - das haben wir auch HEUER
 153 schon- auf das haben wir zurückgreifen können- dass wir nicht mehr so groß überlegen müs-
 154 sen - /was war eigentlich das nächste Thema? / Wir schauen uns diesen Plan an - und an den
 155 halten wir uns auch meistens. Manchmal kann es dann natürlich ein bisschen variieren -

156 LP3: - - genau. Dann der Unterricht =e - - läuft halt so ab- ja- - Unterricht und Hausübung
 157 gibt es - die Hausübung kontrollieren wir dann IM Unterricht =e - entweder wir vergleichen-
 158 wir sammeln ein und korrigieren oder sie müssen zum Beispiel Bildgeschichten oder anderen
 159 Aufgaben also Dialogen- nein MONOLOGEN eher- ein Video machen- das aber dann die
 160 LP2 anschaut. Also das ist wirklich IHR Part- das können wir uns jetzt nicht aufteilen- dass
 161 sie dann anschaut - wie die Geschichte gebärdet wurde und das benotet - - genauso bei Tests.
 162 LP3: - -Die bereiten wir gemeinsam vor die Korrektur- also die Gebärdenkorrektur über-
 163 nimmt dann natürlich nur die LP2 in dem Fall. Und NACHBEREITEN ist einfach nur ganz
 164 kurz am Ende der Stunde- dass wir uns kurz zusammensprechen - Mitarbeit und Leistung -
 165 das haben die beiden so aufgebaut- /was haben wir beobachtet=e? / ja- die Hausübung wird
 166 notiert - ja - und am Ende des Schuljahres oder Semesters - so wie jetzt - setzen wir uns dann
 167 zusammen und besprechen die Noten.

168 LP2: Ja also so läuft das bei uns ab- genau- - (...) *auslass* - ja- wir treffen uns regelmäßig don-
 169 nerstags und - - besprechen das. Bei der LP1 und mir - bei uns war das FRÜHER so- wir
 170 haben am Anfang irrsinnig viel aufgebaut- das war unglaublich zeitintensiv. Wir haben die
 171 ganzen Fotos gemacht- die LP1 hat mich beim Gebärden fotografiert- wir haben die ganzen
 172 Videos gedreht- - wir haben immer schauen müssen- dass es leise ist wenn wir diese Videos
 173 drehen- es war EXTREM viel Vorbereitungsarbeit - auch diese ganzen Hausübungen- die die
 174 Kinder vom Datenstick abgespeichert haben - auch die ganzen Vokabeln- damit sie es nicht
 175 vergessen- haben wir noch extra als Videos auf einem Datenstick abgespeichert.
 176 LP2: Also wir haben unendlich viel Material gemeinsam erstellt- was zeitintensiv war in den
 177 ersten Jahren- also wirklich - wirklich - wirklich VIEL. Jetzt haben wir eine sehr kurze Vorbe-
 178 reitungszeit gemeinsam - weil wir kennen den Inhalt- wir haben das gemeinsam aufgebaut-
 179 wir machen das seit Jahren- wir ergänzen es natürlich laufend oder ändern noch Dinge- die
 180 uns auffallen- dass das noch nicht so funktioniert- aber im Prinzip läuft das Ganze jetzt sehr
 181 gut schon.

182 LP3: Genau und zusätzlich - jetzt sind wir heuer draufgekommen- dass wir vielleicht zu die-
 183 ser vielen Arbeit- die sie gemacht haben- die vielen Sachen- die da sind- Kopien und alles -
 184 einfach einmal ein bisschen eine Ordnung reinbringen und ein bis zwei Hauptordner nehmen-
 185 wo nur die Kopien drinnen sind- die wir brauchen und das Zusatzmaterial (...) *auslass* - das
 186 kommt in einen eigenen Ordner- dass das das noch DA ist- dass man es beweisen kann- wo-
 187 her das kommt - aber dass man es jetzt nicht mehr alles in einer Mappe hat.

188 LP1: Genau- da muss ich jetzt noch als LP1 noch etwas dazu sagen (*Anm. TB: Nicht als Dol-*
 189 *metscherin*) - wir haben damals natürlich - wie wir angefangen haben- die ganze
 190 Datenschutzsituation gehabt - - also im Sinne von /Wir kopieren NICHT aus einem fremden
 191 Buch etwas raus/ - es gibt ja auch ganz wenig Gebärden- also es gibt ja kaum Unterlagen. Das
 192 wird ja langsam besser - aber als wir angefangen haben - war NICHTS da und damit wir da ja
 193 nicht in Konflikt kommen mit irgendwem - der das erstellt hat – also das Material- haben wir
 194 alles selber gemacht. Wir haben uns immer alles selbst fotografiert und alle Videos selbst ge-
 195 macht und wirklich geschaut- dass das UNSER eigenes Material ist (...) *auslass*.

196 I: Um nochmal auf die Teamarbeit zurückzukommen - ihr habt schon einen Aufgabenbereich
 197 von der LP2 zum Beispiel angesprochen - mit Videos anschauen - et cetera - - wie habt ihr
 198 die Aufgabenbereiche sonst aufgeteilt?

199 LP1: Also die LP2 und ich haben das jetzt anders aufgeteilt - also früher haben wir das ge-
200 nauso gemacht - -
201 I: Ja - mhm (bejahend).

202 LP1: - - und jetzt machen wir das ein bisschen zeiteffektiver sozusagen - - und weil wir eben
203 eh schon genau wissen- wie und was. Dass die LP2 EINE Klasse übernimmt und ich über-
204 nehme die ANDERE Klasse. Also wir haben es uns jetzt KLASSENWEISE aufgeteilt - (...) *auslass*
205 - wir besprechen uns - jeder bereitet für die eine Klasse vor und bespricht dann kurz
206 /das und das wird jetzt auftauchen- das machen wir./

207 LP1: Und nachdem wir das jetzt schon mehrere Jahre gemacht haben - braucht man dann auch
208 nicht mehr so ins Detail gehen und wir sind auch relativ flexibel - auch im Unterricht - wenn
209 man merkt- da funktioniert was nicht und da muss man was ändern.

210 I: Und das sind dann die beiden Klassen - wo ich jetzt drin bin (*Anm. TB: Wo die Beobachtun-*
211 *gen stattfinden*) oder andere?

212 LP1: Nein- die VIERTE gehört dazu - zu den Klassen.

213 I: Ah ok mhm (bejahend).

214 LP1: Also die vierte Klasse (*Anm. TB: Neue Mittelschule*) ist quasi in meinem Verantwor-
215 tungsbereich - da gebe ICH vor- was wir unterrichten werden - und wie man - - also- die Tests
216 bereite ich vor und schau es mir auch an - - - und die Noten besprechen wir dann halt schon
217 gemeinsam.

218 I: Okay.

219 LP2: Genau - ich übernehme hier die dritte Klasse - das ist MEIN Verantwortungsbereich -
220 auch zum Vorbereiten und diese Dinge - - auch die Noten besprechen wir dann GEMEINSAM
221 - also das machen wir dann halt - - - in einer Zusammenarbeit.

222 I: mhm (bejahend)- - mir ist auch gestern aufgefallen - - nach der Beobachtung- - habt ihr
223 auch die Stunde dann noch ganz kurz nachbesprochen - - (...) *auslass* - das war auch sehr inte-
224 ressant- (...) *auslass*

225 LP2: Das merkt man halt- - also ich meine dadurch- dass wir schon SO VIELE Jahre zusam-
226 menarbeiten- brauchen wir uns auch nicht mehr wahnsinnig lang besprechen - wir kennen
227 jetzt die Kinder auch - - die sind ja schon in der vierten Klasse - also da wissen wir schon
228 recht viel drüber - - aber ja.

229 I: Genau. Und bei euch- wie oft findet da die Teamsitzung statt? Habt ihr das noch oder eher
230 nicht mehr?

231 LP2: Schon- - wir haben uns eigentlich ausgemacht- dass wir (*Anm. TB: LP1 und LP2*) uns
232 jeden Dienstag treffen. Also LP3 und ich treffen uns jeden Donnerstag- und die LP1 und ich -
233 wir treffen uns jeden Dienstag - ich meine JEDEN geht sich nicht aus- weil manchmal dann
234 halt irgendwer nicht da ist oder supplieren muss oder sowas - - aber im Prinzip wir PROBIE-
235 REN Dienstag- das ist unsere Vorbereitungszeit. Zum Beispiel nächste Woche Dienstag
236 haben wir ein spezielleres Thema - weil unser Kollege uns unterrichtet - die LP Z- der ein
237 sehr großer Experte am Computer ist- der bringt uns Beiden bei- wie wir unsere Videos - die
238 wir gemacht haben - auch noch zusätzlich untertiteln können.

239 LP1: (...) *auslass* - weil diese Untertitel - also wir haben diese ganzen Videos gedreht seiner-
 240 zeit mit einer Filmkamera und haben uns überlegt- wir sehen die Gebärde und haben aber die
 241 STIMME auch dazugegeben - das heißt - die LP2 gebärdet etwas und ich spreche gleichzeitig
 242 dazu das Wort- damit die Kinder- wenn sie dann bei den Vokabeln jetzt nachschauen und sich
 243 nicht mehr sicher sind – die hörenden Kinder- - und jetzt sind wir natürlich dann nicht zufried-
 244 en gewesen weil halt die gehörlosen Kinder nachschauen können- weil die eben dieses
 245 Akustische nicht haben. Wir haben zwar die Arbeitsblätter so gestaltet- dass jede Gebärde auf
 246 dem Arbeitsblatt in der gleichen Reihenfolge auf dem Video oben ist als Hinweis- aber zur
 247 Unterstützung haben wir uns gedacht- das wäre vielleicht geschickt - wir untertiteln das
 248 Ganze noch - und das bringt uns der Kollege jetzt bei- wie das funktionieren kann.
 249 I: Alles klar- und das wird dann später als Aufgabenbereich zugeteilt? In dem Fall - die Unter-
 250 titelung?
 251 LP1: Genau - das werden wir uns dann irgendwie noch aufteilen und das ist laufend so- da hat
 252 jetzt die LP3 auch die Erfahrung gemacht- dass wir zwar Material haben - aber entweder wir
 253 sind dann auch - - - nicht mehr ganz zufrieden mit der Entscheidung - die wir damals getrof-
 254 fen haben- oder es fällt auf- es fehlt was - oder es ist halt nicht - also damals nicht SO schön
 255 gelungen oder das ist schon die X-te Kopie von etwas und wird halt schludrig und so weiter.
 256 LP3: Dann haben wir das auch schon mal gemacht jetzt- dass wir es nochmal tippen oder so -
 257 vielleicht mit einem anderen Namen.
 258 LP1: Ja - - und - -
 259 LP3: Entschuldige - - du warst ja grad dran.
 260 LP1: Wir sind halt- also von der TECHNOLOGIE her- das war ja alles ganz schleißig - (...) *auslass*.
 261 Wir kriegen noch ein ÖGS- Studio. Das ist aber immer noch in Arbeit - wo das dann
 262 hoffentlich noch besser geht - zu filmen -aber es ist halt alles sehr - - - verbesserungswürdig
 263 und es entwickelt sich ständig.
 264 I: mhm (bejahend). Nochmal zum Thema Teamsitzung - was ist eure Meinung dazu? Ist es
 265 wichtig - - also sehr wichtig für euch oder könnte man es auch manchmal auslassen - - was
 266 denkt ihr über das Konstrukt Teamsitzung in der Schule?
 267 LP3: Also für mich ist es schon sehr wichtig. Erstens- - mir gibt es mal HALT natürlich - - in
 268 meiner Rolle und ich finde- man spart dann Unterrichtszeit- dass man nochmal kurz überlegt -
 269 /was machen wir jetzt/ - man ist sich unsicher - man gestaltet ja den Unterricht doch gemein-
 270 sam - also es ist jetzt nicht nur so- dass ich nur da sitze und einfach nur übersetze- was die
 271 LP2 sagt- ich helfe ihr ja genauso - ich gehe ja auch mal ein Theorie-Arbeitsblatt einmal
 272 durch - das lese ICH dann mit den Kindern und das ist das - finde ich - schon wichtig- dass
 273 man da gut vorbereitet sind- in jedem Fall.
 274 LP3: Und was wir dann auch noch- das wollte ich vorhin sagen- ab und zu gehabt haben- das
 275 ist durch Corona gekommen- und war dann auch manchmal ganz praktisch- wenn die LP2
 276 krank war- und das war halt ein Thema- das wir jetzt eigentlich schon machen sollten- - wobei
 277 der Native Signer wichtig war- dass dann die LP2 ein Video angefertigt hat und ich habe das
 278 dann abgespielt und mit den Kindern halt immer gestoppt und besprochen. Also - dass nicht
 279 ich gebärde - ich mache ja doch dann einiges falsch- - sondern dass wir uns da LP2 dazuholen
 280 (...) *auslass*

281 LP2: Ja - die Coronazeit- die hat sowieso alles ein bisschen umgeändert und umgedreht und -
 282 - also das war ein Wahnsinn.

283 I: Ja- das denk ich mir - -

284 LP3: Für ÖGS echt - für kein Unterrichtsfach - aber für ÖGS war es schon - -ja (...) *auslass*

285 LP2: Also das stimmt - ja.

286 I: Wahrscheinlich sind dann jetzt - um nochmal auf die Corona- Zeit =e zurückzukommen- die
 287 Teamsitzungen haben online stattgefunden oder trotzdem in Person - oder wie habt ihr das ge-
 288 macht?

289 LP2: Also das war abhängig von der Zeit- also in manchen Situationen war es möglich - in die
 290 Schule zu kommen und =e - - manche Kinder waren zuhause - und manche Kinder sind dann
 291 doch in die Schule gekommen und verschiedene Lehrer war da und verschiedene nicht- dass
 292 er das wohl irgendw_ - - (Anm. TB: Dolmetschwechsel UK zu LP1) Also im ersten Lock-
 293 down (...) *auslass* - da waren plötzlich alle Kinder weg. Das war - ich glaube drei Wochen
 294 oder so hat der gedauert- da war sowieso alles anders.

295 LP2: Da haben wir haben halt über Teams gearbeitet oder E-Mails hin und her geschickt und
 296 diese ganzen Sachen - oder Aufträge für die Kinder geschickt oder dass uns halt auch die Kin-
 297 der die Videos schicken von sich selber - wie sie gebärden und - dass man das kontrolliert und
 298 so weiter- das ist sehr viel per E-Mail hin und her gegangen- gefühlsmäßig war das jetzt nicht
 299 grandios =e - - es war halt eine sehr schwierige Geschichte - also das Eine haben wir ja wirk-
 300 lich gekannt- wie das funktioniert und das war jetzt ganz eine neue Situation.

301 LP2: Und auch die Kinder haben den Wortschatz oder so- den aufzubauen oder zu- - also zu
 302 erarbeiten- das war alles total schwierig eigentlich - ja - über den Laptop und so.

303 LP3: Die Kontrolle dann zu haben und - das Ausgebessert werden.

304 LP2: Also das war ein doppelter Arbeitsaufwand in der ganzen Corona- Zeit.

305 LP1: Jetzt möchte ich noch kurz was zur Corona- Zeit sagen - - die Teamsitzungen zum Bei-
 306 spiel zwischen der LP2 und mir sind im Prinzip - - aufs MINIMUM beschränkt gewesen -
 307 wir haben eher mehr so E-Mails hin - und hergeschickt über etwas - wir haben uns KAUM
 308 NOCH ausgetauscht dadurch- dass ich die Verantwortung für eine Klasse gehabt habe und die
 309 LP2 die Verantwortung für die andere und wir haben auch den Online-Unterricht =e NICHT
 310 gemeinsam gemacht- sondern den habe ich zum Beispiel allein gestaltet - das war sowieso
 311 eine Katastrophe weil die Internetverbindung nicht hingehaut hat- die Schüler waren nicht da
 312 - - also das war - - /ich habe schon wieder ein Standbild / - - also ich habe verzweifelt ver-
 313 sucht - das irgendwie online noch zu tun - aber - - puh.

314 I: mhm (bejahend)

315 LP3: Das war bei uns anders - wir haben uns dann getroffen.

316 LP2: Die Kinder hatten keinen Laptop- keinen Computer – die Technik hat nicht funktioniert -
 317 - also es war irgendwie furchtbar - wie soll ich mich melden bei jemanden - der keinen Com-
 318 puter hat und nicht erreichbar ist?

319 I: Okay (...) *auslass.* - - Noch ganz kurz zu den Ressourcen - - ich habe auch schon in anderen
320 Forschungsprojekten gesehen - es war beispielsweise eine Dolmetscherin zur Unterstützung
321 zur Beginn dabei oder durchgehend auch manchmal - das war jetzt in der Stadt WZ glaube ich
322 =e - - wie hat es da ausgeschaut- war eine Dolmetscherin dabei - - oder waren die Ressourcen
323 dementsprechend schwierig? Hätte es eine Dolmetscherin GEBRAUCHT in gewissen Situati-
324 onen in der Teamarbeit - auch im Unterricht?

325 Wie schaut es da aus mit den Ressourcen?

326 LP2: Von meiner Erfahrung her im Land F - und zwar für dieses Fach Gebärdensunterricht - -
327 da braucht es DREI Personen. Also Einer - der hat die Aufgabe - wirklich nur zu dolmet-
328 schen- - - und eine gehörlose und eine hörende Person halt - so wie quasi die LP1 oder LP3
329 und ich - aber es wäre halt noch ein Dolmetscher dabei - das wäre natürlich BESSER für uns
330 – das heißt- wenn die Rollen da klarer verteilt wären - aber in dem Fall haben LP1 und LP3
331 halt zwei Rollen - sie sind Dolmetscher (sic!) (...) *auslass* - da kommen natürlich verschie-
332 dene Rollen zusammen - - WÄRE ein Dolmetscher dabei - käme dann noch eine dritte
333 Person dazu – aber das wird natürlich nicht finanziert - das ist bei uns unmöglich (...) *auslass.*

334 I: Ja.

335 LP2: Aber das wäre natürlich von Vorteil.

336 I: Möchtet ihr noch was dazu sagen? (*Anm. TB: an LP1 und LP3 gewandt*)

337 LP1: Ich möchte schon noch was dazu sagen - vielleicht ist das jetzt nicht die Antwort auf
338 DIE Frage - sondern von vorhin noch =e - interessant war- als wir das Ganze aufgebaut haben
339 - weil wir das schon sehr unterschiedlich sehen. Ich bin hörend und auch so wie ICH Gebär-
340 densprache gelernt habe - - und die LP2 aus ihrer Sicht der Native Signerin - ist ganz anders
341 in der Sprache daheim und für mich ist das natürlich viel strukturierter- wie ich das brauche
342 =e - und - - und da haben wir viele Diskussionen gehabt- wie wir das so strukturieren - dass
343 das für die Kinder passt - und dann passt aber oft diese festgefahrene Struktur nicht zur Le-
344 bendigkeit der Gebärdensprache - aber irgendwie muss man es den Kindern dann auch wieder
345 - - also es ist irgendwie schwierig und manchmal ist es auch so - - dass ich im Unterricht ist
346 das öfters so- dass ich den noch Kindern Tipps gebe- wie man sich was merken kann - weil
347 ich mir das so merken habe können. Also da merke ich schon ein bisschen unterschiedliche
348 Herangehensweisen sozusagen - und - - dass wir uns da in der Pädagogik auch recht austau-
349 schen oder wir haben auch (...) *auslass* - dass die Kinder sich da unglaublich schwer tun - die
350 Handformen zu machen bei den Gebärden oder dass wir halt Schwerpunkte setzen - dass man
351 wirklich einen totalen Fokus auf die Handformen richten muss - schon in der ersten Klasse-
352 weil das sonst zu schludrig wird -die Gebärde und so Sachen. Also- und da ist das Team ext-
353 rem wichtig- dass man sich austauscht.

354 LP2: Also der Austausch hat eh immer gut funktioniert - muss ich sagen - - und quasi - meh-
355 rere Hirne denken mehr sozusagen - also das ist natürlich wichtig - dass man sich da
356 gegenseitig befruchtet - sozusagen.

357 LP3: Also das geht mir ja auch so - was du jetzt gerade gesagt hast - dass ich manchmal den
358 Kindern noch zusätzlich deshalb - wie ICH es mir eben auch gemerkt habe - oder wie ICH
359 mir leichter tue - weil ich das eben auch brauche (...) *auslass*

360 I: mhm (bejahend). (...) *auslass* Wann hast du Gebärdensprache gelernt oder WIE? (*Anm. TB:*
361 *An LP3 gewandt*)

362 LP3: Eben also - ja eigentlich =e - ich habe im Internat (*Anm. TB: im Rahmen der Tätigkeit*
363 *als Erzieherin*) angefangen - und habe dann parallel immer so eine Stunde in der Woche - hat
364 es einen Gebärdenkurs gegeben- da kamen dann verschiedenste - - Native Speaker und ja- das
365 hat sich so durchgezogen und dann haben wir mal vor zwei-drei Jahren hier an der Schule ei-
366 nen Kurs gehabt mit Level A1- A2 - B1 - - genau und der hat dann - - und der ist dann mit
367 Corona mittlerweile leider wieder im Sand verlaufen.

368 I: Okay - - - und jetzt noch zur nächsten Frage allgemein - -nochmal zum Team - was
369 BRAUCHT es - eurer Meinung nach- damit man bilingual und in einer inklusiven Klasse un-
370 terrichten kann als Team - was braucht es für Voraussetzungen?

371 LP2: Klar- es braucht Gebärdenkompetenz - und ein Wissen darum - - und natürlich eine
372 Deutschkompetenz - also wichtig eben - man braucht die Kompetenz in beiden Sprachen. Und
373 natürlich auch - dass die Teamarbeit selber funktioniert - dass man so quasi auf einer Wellen-
374 länge ist und sich gut austauschen kann - das ist auch wichtig.
375 Das ist halt auch nicht selbstverständlich-- dass man jemanden findet - wo das Team zusam-
376 menpasst oder wo die die zwei Personen wirklich gut zusammenarbeiten können - und man
377 MUSS flexibel bleiben - - - und sich halt gegenseitig unterstützen und ein Gespür für das be-
378 kommen - was halt gerade notwendig ist und nicht so /nein ICH bin jetzt der Chef und ich
379 mache das jetzt alleine/, sondern - dass man sich halt irgendwie wirklich austauscht.

380 I: mhm (bejahend).

381 LP3: Ich finde auch - also eine klare Rollenverteilung mal in jedem Fall - dass das klar ist und
382 auch eben dieser Austausch - der permanente - und einfach - - ja diesen Blickkontakt oder so
383 zu spüren auch - /ist das jetzt okay- wenn wir das so machen in die Richtung/ oder sehen - /ah
384 - das passt jetzt nicht/ - - einfach den Anderen einschätzen lernen können - das ist dann auch
385 ganz wichtig.

386 LP2: Der Blickkontakt ist wichtig - ja. Also man muss sich immer ein bisschen auch rückver-
387 sichern - man kann nicht einfach so für sich unterrichten oder für sich hingebärden - sondern
388 auch wirklich ein bisschen immer auch sich für sich rückversichern bei den Kollegen.

389 LP1: Also ich (...) *auslass* glaube auch - dass es für die Kinder wichtig ist - wie man als Team
390 erscheint - - und dass die Kinder das auch spüren - dass man sich austauscht - und dass
391 BEIDE sozusagen auf dem gleichen Level sind und BEIDE das gleiche Ziel verfolgen. Ich
392 finde das für die Schüler enorm wichtig (P/5 Sek.) ja - - - und sonst eh alles - was für jede an-
393 dere Teamarbeit auch gilt.

394 I: Die LP2 hat vorher - -

395 LP2: Das ist so wie bei den ELTERN - wenn Mama und Papa verheiratet sind und
396 beide die Kinder gemeinsam erziehen oder so - ist es schwierig - wenn man sich nicht einig
397 ist. Also wenn dann beide quasi übereinstimmen - dann ist es viel leichter - die ganze Kinder-
398 erziehung.

399 I: Weil die LP2 vorher auch etwas Interessantes gesagt hat - ja - /es funktioniert nicht - wenn
400 Einer der CHEF ist - und man einfach Entscheidungen trifft - ohne es mit dem Anderen abzu-
401 sprechen/ - wie werden bei euch Entscheidungen getroffen?

402 LP1: Wenn es um gebärdensprachliche Entscheidungen geht - trifft sie die LP2 - also - wenn
403 es jetzt zum Beispiel bei den Videos - - also wir haben drei Gebärdenvokabeln für den glei-
404 chen Begriff zur Auswahl - und die LP2 sagt das machen wir SO - - dann zählt sie als Native
405 Signerin - da gilt das - was SIE sagt.

406 LP1: Ich meine da haben wir eh auch manchmal Grammatikdiskussionen oder so Geschichten
407 oder - weil ich das halt sehr strukturiert haben will - dann kommen natürlich Diskussionen auf
408 - - - aber ja - gelten tut letzten Endes das - - ich meine das ist ihre MUTTERSPRACHE - da
409 hat sie - da hat sie mehr Wissen als ich - ja - in dem Fall.

410 LP2: Klar in dem Fall bin ICH der Chef ((lachend)). Jetzt nicht so ein ganz abgehobener Chef
411 - aber wenn es jetzt darum geht - - ich bin halt mit dem aufgewachsen - ich bin halt im Land F
412 groß geworden - da ist natürlich der soziale Aspekt sehr groß - im Land F - auch Teamarbeit
413 wird sehr groß geschrieben und so weiter. Und dieser Austausch mit anderen - so bin ich groß
414 geworden - so habe ich es gelernt - also dieses /ich bin da der Chef und du bist nix/ - das gibt
415 es bei uns nicht so.

416 LP2: Und es ist ja auch interessant - den BLICKWINKEL einer Hörenden irgendwie zu be-
417 trachten oder dass wir halt vergleichen - /wie sehe ich als Gehörlose das - wie sieht die
418 Hörende das? / und wenn wir vergleichen – Deutsch und Gebärdensprache- was ist ähnlich -
419 was ist anders oder wie vermitteln wir das?

420 I: Okay. LP3 - hast du auch noch etwas hinzuzufügen?

421 LP3: Ja - ich denke eben also - natürlich - wie du gesagt hast (*Anm. TB: an LP1 gewandt*) -
422 auch das was Gebärdensprache betrifft - ist die Entscheidung der LP2 - aber ich habe schon so
423 das Gefühl- dass wir gemeinsam alle Entscheidungen irgendwie treffen - also wir schauen uns
424 dann immer an und sagen /ist das jetzt OK - wir machen das so oder ich mache das jetzt so/
425 oder ich sage /ich habe das jetzt gerade bemerkt bei den Kindern/ - also gerade so vielleicht
426 vom Verhalten her - da ist das ja auch meine Rolle - immer zu schauen - dass es auch leise ist
427 in der Klasse - das ist schon eine große Aufgabe - egal welche Entscheidungen wir treffen -
428 ich habe das Gefühl - wir machen das eigentlich gemeinsam - ich habe jetzt nie das Gefühl -
429 dass die LP2 das für sich bestimmt oder ich - oder so. Eben wir haben eigentlich dann immer
430 Blickkontakt und ein kurzes /Okay/ oder so- ja =e.

431 LP1: Also das war jetzt auch (...) beim Erstellen von den Materialien und diesen Geschichten
432 - dass wir halt diskutiert haben über manch_ - also bei Vielem sind wir uns eh einig gewesen -
433 aber WENN wir diskutiert haben - dann war halt - - es war jetzt nie eine letzte Entscheidung -
434 mit der ich nicht leben hätte können - sondern aber auch natürlich - -

435 LP3: Immer ein Kompromiss von Beiden.

436 LP1: Es ist immer ein Kompromiss - -

437 LP3: Eine Entscheidung von Beiden.

438 LP1: - es wird aber natürlich akzeptiert - wenn wer als Native Signer mehr Ahnung hat als
439 ich.

440 I: Okay - auf jeden Fall - jetzt noch ganz kurz - LP1 - du hast vorher auch bestimmte Heraus-
441 forderungen - vielleicht auch zum Thema Struktur oder auch NICHT -Struktur - hast du schon
442 angesprochen - gibt es sonst irgendwelche Herausforderungen - die die letzten Jahre einfach
443 für euch als Team - - also vor der ihr gestanden seid - - abgesehen von Corona natürlich? Oder
444 Konflikte natürlich - Überforderung vielleicht? Hat es da irgendwas gegeben - über das ihr
445 mir erzählen könnt oder wollt?

446 LP1: Ja- wir haben das - wenn ich das kurz erzählen darf - wir haben ziemlich am Anfang -
447 im ersten oder zweiten Jahr- also - als wir das alles erst aufgebaut haben (...) *auslass*

448 I: Du und die LP2?

449 LP1: - ich und die LP2 - genau. Da haben wir uns immer auch sehr rückversichert - dass man
450 da - - - also - ich habe so das Gefühl gehabt - nachdem weil wir die ERSTE Pflichtschule sind
451 - die das überhaupt anbietet (*Anm. TB: Angebot von ÖGS als Pflichtfach*) - dass wir EXT-
452 REMST vorsichtig sein müssen - dass wir ja keine Fehler machen und so weiter - das war
453 zumindest mein Eindruck also - dass man das wirklich so perfekt wie möglich alles hinkrie-
454 gen - und es waren halt die technischen Voraussetzungen ganz fürchterlich und so weiter - und
455 dann war die LP2 auch mal relativ lange im Krankenstand - und ich hab so einen STRESS be-
456 kommen - weil mir quasi dieser Native Signer - Part gefehlt hat - der mir das auch absegnet -
457 - und ich bin dann in den Gehörlosens gefahren und habe mir das von anderen Gehörlosen
458 auch irgendwie absegnen lassen -da haben wir die Lebensmittel (*Anm. TB: Thema Vokabeln*)
459 oder irgendetwas gemacht - ich meine nicht - dass ich nicht als Dolmetscher eh gewusst hätte
460 - wie man es gebärdet - aber ich hätte mich jetzt nicht getraut - das so als offizielles Arbeits-
461 blatt und Video an die Kinder auszugeben - nur aufgrund dessen - wie ich als Hörende das
462 quasi - - also da habe ich das Gefühl gehabt - das ist zu wenig - ich brauche da wirklich einen
463 Native Signer - einen gehörlosen - der mir das nochmal - absegnet und sagt /okay- so und so
464 wird das gebärdet/ und bei ein paar Vokabeln war ich auch unsicher und so weiter - also das
465 war schon damals recht stressig für mich - irgendwie.

466 I: Ja das denke ich mir. Möchtet ihr da noch etwas hinzufügen? (*Anm. TB: an LP2 und LP3*
467 *gewandt*)

468 LP2: Also ich glaube - am Anfang hat es natürlich einige Schwierigkeiten gegeben - - - ja aber
469 jetzt im Laufe der Zeit hat sich das alles weiterentwickelt und es wird immer besser und im-
470 mer perfekter. Jeder Mensch hat vielleicht so einen speziellen Zeitabschnitt im Leben - wo es
471 schwieriger ist oder so - ja.

472 LP3: Ja - ganz was anderes vielleicht - aber ich weiß nicht - es ist mein Gefühl - dass es eine
473 Herausforderung schon ist- also doch viel den Kindern mitzugeben - bei der geringen Stun-
474 denanzahl - weil ich hab jetzt den Unterschied eben - also meine Klasse - die vierte Klasse -
475 die hat von Anfang an ein Mädchen drinnen gehabt - die die Gebärde gebraucht hat - die halt
476 dann in die Stadt W gegangen ist - und eine habe ich jetzt noch drinnen - die es auch sehr
477 stark braucht - und da ist sehr viel im Unterricht auch gebärdet worden. Also da war die LP1
478 zum Beispiel als Stützlehrerin drin in Geografie. Sie hat mich gedolmetscht - und in Biologie.

479 Die Kinder waren so viel konfrontiert mit der Gebärdensprache natürlich ja dann auch in der
 480 Kommunikation mit dem Mädchen.

481 LP3: In anderen Klassen - wo das gar nicht ist - also wo einfach die Kinder lautsprachlich alle
 482 erreichbar sind - wo auch die Lehrer nicht gebärden - untereinander nicht gebärdet wird - geht
 483 die Schere also meiner Meinung nach schon auseinander - ich glaube das ist auch eine Her-
 484 ausforderung - jetzt irgendwie da so ein Niveau (*Anm. TB: In ÖGS*) zu bekommen - oder was
 485 ist der Vergleichswert eigentlich - wo will man hin?

486 I: mhm (bejahend).

487 LP3: Also diese Ressourcen - die man hat - die können ganz unterschiedlich sein.

488 I: Ja.

489 LP3: Das finde ICH herausfordernd - - bei der wenigen Zeit. (*Anm. TB: Geringe Anzahl ÖGS-*
 490 *Unterrichtsstunden*) Und dann ist es oft so - dass man Klassen hat - zum Beispiel die Zweite -
 491 wo man gefühlt die Hälfte der Zeit damit beschäftigt ist - sie =e - zur RUHE zu bringen.

492 I: mhm (bejahend).

493 LP1: Ja Disziplin ist ein großes Thema - ich muss auch sagen - die Direktorin ist sehr bemüht.

494 LP3: Das ist eine Herausforderung für uns - wenn sie - -

495 LP2: Gut also für die Corona-Zeit kann man es nicht sagen - aber ich denke - es wird auch
 496 wieder - auch - Zeit - dass Gebärdenkurse für die LehrerkollegInnen angeboten werden an der
 497 Schule - damit allgemein das Gebärden - Niveau oder die VERWENDUNG der Gebärde da
 498 irgendwie auch noch stärker forciert wird bei uns an der Schule.

499 LP3: Nur eben - wenn man es nicht so BRAUCHT - - das ist eben das in der Klasse - wenn du
 500 sagst - du BRAUCHST es nicht - weil du sie alle so erreichen kannst - schwierig.

501 I: Es hat auch einen Direktor*innen- Wechsel gegeben- oder?

502 LP1: Ja.

503 LP3: mhm (bejahend) - heuer.

504 I: Ah - okay. So - jetzt zum Abschluss - -

505 LP1: Darf ich zu dem noch ganz kurz zu diesem - -

506 I: Klar - Entschuldigung.

507 LP1: Also zu diesem /man BRAUCHT oder man BRAUCHT NICHT/ - das war ja mit auch
 508 ein Grund - warum wir - oder warum diese Gebärdensprache als Pflichtfach eingeführt wor-
 509 den ist. Oder es ist zumindest aus meinem Blickwinkel auch so gewesen - dass diese
 510 DISKUSSION aufhört - ob ein Kind das braucht oder nicht braucht - ich war so happy - dass
 511 endlich einfach Alle es lernen und PUNKT - weil bei Englisch und Französisch und Spanisch
 512 fragt auch kein Mensch /BRAUCHT man es jemals? / - sondern dass das einfach als Sprache
 513 bei uns an der Schule anerkannt ist - und unterrichtet wird - für ALLE. Ob man es dann später
 514 braucht oder nicht - ist Wurst - aber man LERNT es jetzt einmal. Und kann in Kommunika-
 515 tion mit den anderen gehen. Und diese Diskussion ob ein Kind die Gebärde braucht oder nicht
 516 - die führen wir aber leider trotzdem immer noch.

517 I: Altes Thema ((lachend)).

518 LP1: Altes Thema - ja genau.

519 LP3: Aber eben - die Frage wäre - ob es nicht auch toll wäre - im Unterricht manchmal in die
520 Geb_ - -

521 LP2: Also ich muss auch sagen - als ich 2005 wieder neu hergekommen bin -
522 da war diese Diskussion /BRAUCHT man die Gebärde oder braucht man sie NICHT/ -
523 das hat mich unglaublich wütend gemacht - ich muss sagen - ich als selbst Betroffene - die
524 Gebärdensprache verwendet - finde ich diese Diskussion - ob man das BRAUCHT oder
525 nicht - also es war ein Wahnsinn.

526 LP2: Und durch die Einführung als Pflichtfach ist diese Diskussion wirklich weniger gewor-
527 den. Also deswegen - muss ich das auch - dass das ein Pflichtfach geworden ist - - früher hat
528 das Fach Gebärdenpflege gegeben - FREIWILLIG natürlich - das ist quasi nicht akzeptiert
529 oder nicht so ernst genommen worden. Aber dadurch - dass es ein Pflichtfach ist - ist das ganz
530 anders akzeptiert oder gleichgestellt worden - in anderen Fächern - auch in der WICHTIG-
531 KEIT.

532 I: mhm (bejahend)

533 LP1: Und da sieht man ganz klar einen Unterschied (...) *auslass* - es gibt da auch Hausübun-
534 gen - es gibt Tests - was man jetzt in Gebärdenpflege so NICHT gemacht hätte - in einem
535 Nebenfach und ab dem Moment - wo du auch NOTEN gibst und das auch im Zeugnis steht -
536 kriegt das eine GANZ eine andere Wertung - das Fach.

537 I: mhm (bejahend) - ja - ja. Okay - Abschluss - eine Abschlussfrage noch. Ihr habt es da jetzt
538 auch schon gesagt - - was ihr als grundlegend wichtig für eine gelingende Arbeit im Team
539 empfindet - vielleicht wenn ihr wollt - könnt ihr da noch etwas hinzufügen - was braucht es -
540 damit ihr euch halt wohlfühlt einfach in der Zusammenarbeit. Und noch als Zusatzfrage - was
541 wünscht ihr euch von der Teamarbeit oder vom Team in der Zukunft? Wie soll das für euch
542 ausschauen - damit es für euch einfach gut passt?

543 LP2: Also gegenseitiger Respekt ist etwas - das ganz wichtig ist. Und Flexibilität - das muss
544 man wirklich sagen - dass man halt nicht STUR auf etwas beharrt - sondern - dass man sagt
545 /Okay. Das können wir uns - -/ also wir können uns ein bisschen anpassen aneinander - und
546 ein bisschen einfühlen ineinander - dass das halt auch funktioniert. Und wichtig - dass die
547 Kommunikation funktioniert.

548 I: Zwischenmenschliche Kommunikation und sprachliche Kommunikation oder beides?

549 LP2: Naja - schon zwischenmenschlich - ja (...) *auslass*.

550 I: Habt ihr da noch etwas hinzuzufügen? (*Anm. TB: an LP1 und LP3 gewandt*)

551 LP3: Nein - ich kann das auch nur bestätigen - ich glaube - wenn das gut passt - dann läuft der
552 Rest.

553 I: Okay. Ja. LP1?

554 LP1: Ja - nein - das stimmt - dass das - so der Austausch gut funktioniert - und das halt auch -
555 dass man sich die Arbeit gerecht aufteilt - dass das nicht an Irgendeinem hängenbleibt oder so
556 (...) *auslass.*

557 I: Okay – passt. Dann - wenn alles gesagt ist - dann schließe ich das jetzt mal ab - vielen - vie-
558 len - vielen Dank - dass ihr euch Zeit genommen habt.

e) Transkript Einzelinterview LP2

Online-Meeting, 14.06.2023

Anwesende Personen: TB, LP2, LP3, Dolmetscherin SH

I: Ok. Dann starten wir gleich. Zuerst einmal, vielen Dank, LP2, dass du dir nochmal Zeit genommen hast für mich. Ich hab mir jetzt die Videos angeschaut und dadurch, dass du - - das überschneidende Teammitglied mit der LP1 und da LP3 bist und quasi mit Beiden jeweils im Team zusammenarbeitest - würde mich ein gewisses Sich auf gewisse Dinge noch einmal interessieren - genau. Genau und - - dadurch - - jetzt auch so ist - dass wir es damals beim anderen Interview das auch recht offengehalten haben - ihr habt das alles sehr offen und sehr fließend erzählt und viele Sachen gesagt - - würde ich das gerne jetzt diesmal ein bisschen strukturierter und enger angehen=e und GEZIELT einfach auch Fragen fragen=e. Du kannst natürlich auch trotzdem so viel erzählen - wie du möchtest - aber das ist eigentlich so angelegt - dass es einfach ein kurzes Interview wird - wo ich einfach spezifische Fragen auch fragen werde. Okay?

LP2 nickt

I: Passt. Zuerst einmal - Würde ich gerne wissen - - du bist jetzt sowohl mit LP1 als auch mit LP3 unterschiedlich lange am Arbeiten gemeinsam (...) auslass. Wie würdest du so die Zusammenarbeit mit den beiden vergleichen innerhalb des Unterrichts oder wie gestaltet sich so die Teamarbeit im Vergleich (...) auslass?

LP2: Also ich sehe da schon große Unterschiede. Bei der LP1 zum Beispiel. Da haben wir alles ganz genau geklärt - der ganze Aufbau =e - also da ist alles genau =e - also alles besprochen - also das ganze Konzept - alles haben wir da zusammen aufgebaut. Bei der LP3 - - die ja ist ja erst später gekommen zu uns als Lehrerin - da hat es das Konzept sozusagen schon gegeben. (P/5 Sek.) Und =e (P/6 Sek.) LP3 ist da mehr die unterstützende Lehrerin. Genau. Und ich bin ja da die Hauptlehrerin praktisch - und die LP3 ist halt so für mich die unterstützende Lehrerin. Aber es ist - es passt super im Team und - ja =e. Aber es ist alleine halt deswegen schon ein bisschen anders - - aber wir können super zusammenarbeiten. Und mit der LP1 (P/4 Sek.) da ist es so - kann man sagen - dass wir beide die Hauptlehrerinnen sind. Also jetzt - da ist nicht einer sozusagen der Chef oder so aber - - wir arbeiten da halt beide gleich selbstständig und jeder hat seine Ideen und das wird halt dann alles besprochen. Da habe ich nicht das Gefühl - dass die LP1 jetzt mich zum Beispiel unterstützen würde, sondern wir sind da beide die Hauptlehrerinnen - aber das hängt eben damit zusammen - dass wir das Konzept gemeinsam aufgebaut haben und so.

Unterbrechung durch technische Anpassungen bei Zoom)

I: Okay - dann machen wir gleich weiter. Ok - sehr interessant dein Rollenverständnis - - du hast gesagt auch im Interview damals - es gibt nicht EINEN Chef - der quasi sagt "Okay - wir machen das SO und SO (...) auslass - auch wenn du natürlich die Native Signerin bist - und auch im ÖGS-Unterricht eine sehr sehr wichtige Rolle einnimmst =e - aber in dem Fall - wenn ich das jetzt nochmal nachfragen kann - wie ist deine Interpretation jetzt - also um jetzt sicherzugehen - dass die LP3 in diesem Fall auch wiederum ein anderes Rollenverständnis oder

ein anderes Rollenbild wie die LP1 hat oder andere Aufgaben vielleicht auch im Team? (P/4 Sek.) Habe ich das richtig verstanden?

LP2: Mhm - genau so ungefähr ja - schon ja.

I: Okay - - =e (...) auslass

LP2: Es ist einfach so - dass die LP3 eben mehr unterstützt wird (P/4 Sek.) - wie ich zuerst schon gesagt habe - da bin halt ich immer die Hauptlehrerin und bei der LP1 ist das eben ganz anders - ja.

I: Kannst du mir ein Beispiel geben? In welchem Bereich da anders unterstützt wird oder wie dann doch die Arbeit von der LP1 und der LP3 im Team anders aussieht. Kannst du da mal Beispiele geben - jetzt im Unterricht - in der Praxis - vor Ort.

LP2: Muss ich überlegen (P/10 Sek.). Bei der LP3 ist so - dass ich mehr bestimme und sage "Schau - so mach ma das jetzt - diese Arbeit machen wir jetzt." Mit der LP1 - da bestimme ich das nicht - da hat einfach die LP1 ihre eigene Meinung und - ich habe meine eigene Meinung und dann müssen wir halt - - eher sagen - - ich muss da eher sagen bei der LP1 "Stop" - vielleicht ein bisschen zurück - da ist es einfach ganz anders da ist es einfach ganz anders als bei LP3. Aber es ist halt auch einfach der Charakter von der LP1 so - dass sie ganz viele Ideen hat. Dann muss ich eher schauen, dass ich sie ein bisschen zurückhole und das ich da eher ein bisschen reduziere - - ein bisschen zurücknehmen muss ich die LP1. Aber das ist halt einfach allgemein vielleicht der Charakter - das jetzt nicht unbedingt etwas mit der Rolle zu tun in der Teamarbeit aber so sind halt die Unterschiede. Weil die LP1 - die wollte ohne Ende arbeiten - das Wochenende durch und - - also - das kommt für mich nicht in Frage ((lachend)) (...) auslass. Da muss ich sie immer ein bisschen zurückholen und zurückhalten.

I: Okay und wie ist das mit der LP3 anders in der Arbeitsweise?

LP2: Ja - das ist anders.

I: Okay.

Aber - bei der LP3 ist es AUCH ganz klar aufgeteilt - es ist auch eine super Zusammenarbeit - da haben wir immer eine Woche - wo wir vorausplanen - da besprechen wir alles und das ist immer ganz klar - ganz gut - ganz genau. Und sie gibt mir ganz genaue Informationen und - - - das klappt super. Ja - wir dann so einen Überblick und - dann kann man da ganz regelmäßig so weiterarbeiten.

I: Gelten jetzt diese Arbeitsaufteilungen oder Arbeitseinstellungen jetzt - - weil du gesagt hast - ihr habt ganz von Anfang an dieses Konzept erarbeitet - ihr habt es gestartet - ihr habt auch - wie ich gesehen habe - sehr viele Mappen und sehr viele Unterlagen - wo auch dieses Konzept wahrscheinlich Jahr für Jahr erarbeitet und weiterentwickelt wurde =e - - - gibts es da jetzt in dem Konzept im Arbeiten NEUE Sachen - wo denn alle drei gemeinsam dabei sind oder wie ist da die Aufgabenverteilung? INHALTLICH jetzt, wenn es ums Inhaltliche vom ÖGS- Unterricht geht.

LP2: Nein - das ist eigentlich schon ganz getrennt - weil die LP3 hat die erste und zweite Klasse =e - und die dritte und vierte Klasse ist ja die LP1 - - also das ist inhaltlich schon ganz getrennt. Und die dritte und vierte Klasse - da haben wir das jetzt ein bisschen anders

organisiert und anders ausgemacht. Die dritte Klasse - habe ich das vorbereitet- da hat LP1 eigentlich nichts zu tun mit der dritten Klasse -das mache ich ganz alleine. Und die vierte Klasse macht jetzt wieder die LP1 und =e die LP1 hat jetzt auch so viel Zeit und jetzt haben wir jetzt auch nicht so viel Zeit - um das regelmäßig zu besprechen - aber wir wissen eigentlich schon ganz genau - wie wir ticken und wie wir das haben wollen da brauchen wir oft nur kurz eine Besprechung zu machen und dann geht halt jeder geht zu seiner Arbeit und jeder bereitet das dann vor- das ist eigentlich ganz anders - - und jeder ist für seine Sachen selbst verantwortlich. Genau. Und mit der LP3 die erste und zweite Klasse - - - bereite wir das einfach immer durchgehend zusammen vor. Und das ist so ein ganz regelmäßiger Ablauf- unsere Vorbereitung. Und jetzt momentan bin ich eigentlich mehr mit der LP3 zusammen - weil mit der LP1 weniger - weil das ist eigentlich - - die Arbeit ist eigentlich schon früher passiert. Ja.

SH (*Anm. TB: gebärdet Nachfrage an LP2 gewandt*): Aber jetzt zum Beispiel zusammen habt ihr neue Ideen?

LP2: Also mit LP3 haben wir schon viele neue Ideen. Aber - andere Ideen wieder und andere STRUKTUREN wieder =e - und da verbessern wir auch immer wieder was und - - ja. Da gibt es hier dann wieder irgendwelche neue Ideen oder neue Formen - wie es ein bisschen leichter geht oder besser geht oder - - genau. So läuft es mit der LP3 ab. Damals als ich das Konzept mit der LP1 gemacht habe - waren vielleicht weniger solche Strukturen - da haben wir ein Konzept gemacht- aber da haben wir halt verschiedene Themen gehabt und die Themen haben halt - - zum Beispiel - wenn wir jetzt irgendein Unterrichtsthema gehabt haben - - (...) auslass

SH unterbricht und sagt – sie versteht leider nicht hundertprozentig – was LP2 sagt aufgrund schlechter Bildqualität. Sie fragt – ob ich auch so verstehe. Ich bejahe.

LP2: Also die Themen mit der LP3 - die bleiben ja immer - das wiederholt sich immer dann oder geht immer so weiter. Bei der LP1 - -da ändert sich das immer – es verschiebt sich und wird neu angepasst – je nach Erfahrung. Da folgt man nicht einem genauen Jahresplan.

I: Okay. Alles klar - kein Problem =e - ich habe in den Videos - die ich damals bei euch in der Klasse gemacht habe - was sehr interessant war - da war ich ja einmal bei dir und der LP3 und einmal bei dir und der LP1 in der Klasse drinnen und habe da Videos gemacht. Es war ganz interessant - innerhalb vom Unterricht – LP2: klar- es sind auch sehr unterschiedliche Stufen - einmal war es erste Klasse Mittelschule und einmal war es die vierte Klasse. Dementsprechend war das dann auch ganz ein anderes Level von Gebärdensprachunterricht.

I: Ja - aber das war ja nun ganz INTERESSANT - weil ich hab jetzt irgendwie auch das den Eindruck gehabt - dass die LP3 meistens wirklich eine Dolmetschfunktion übernommen hat als Zweitlehrerin und du als Hauptlehrerin den Unterricht geführt hast. Und bei dir und LP1 war das anders aufgeteilt.

I: Okay das heißt - es hat eigentlich nur - wenn ich das jetzt richtig verstanden habe - mit dem mit der Gebärdensprachkompetenz der Schüler zum tun?

LP2: Hauptsächlich hat das mit der Gebärdensprachkompetenz der Kinder hat das zu tun - würde ich sagen. Weil am Anfang - - muss man mal das Fingeralphabet machen und den Namen gebärden oder buchstabieren - - und ja. (...) auslass

I: Okay. Grundsätzlich - wie erlebst du deine eigene Rolle in diesem ganzen Team - in diesen zwei Teams - vielleicht auch im Großteam? Was ist so deine Rolle im ÖGS-Unterricht? Und ändert sie sich - je nachdem in welchen Teams du arbeitest? Also ob du jetzt mit der LP3 zusammenarbeitest oder mit der LP1? Was ist da? Das erste, was dir in Sinn kommt - wenn du überlegst - was ist meine Rolle in dem Ganzen.

LP2: Also bei der LP3- zum Beispiel wenn es um theoretische Themen geht - ja - zum Beispiel - wenn es um technische Hilfsmittel geht - oder irgendwelche inhaltliche Dinge - dann - dann (unv.) - redet sie. Da habe ich dann eine andere Beschäftigung – zum Beispiel Unterlagen vorbereiten oder ich korrigiere etwas und die LP3 hält dann den Unterricht und erzählt über Theoretisches oder so macht die LP3 dann selber (...) *auslass*

SH : So verstehe ich das jetzt mal. Schauen wir mal weiter. Du meinst im Unterricht? (*Anm. TB: Rückfrage an LP2*)

LP2: Oder auch den Unterricht organisieren - das macht alles dann mehr die LP3. Wenn jetzt zum Beispiel die Dolmetschfunktion gerade nicht benötigt wird –

Dometscherin SH hat wieder Probleme mit dem Internet und versteht nicht was LP2 gebärdet. SH: Die Frage war deine Rolle - deine Rolle (unv.) (*Anm. TB: Rückfrage an LP2*).

LP2: LP3 erzählt jetzt zum Beispiel etwas - spricht was und - zu irgendeinem Thema - irgendwas theoretisches - das erklärt jetzt die LP3 zum Beispiel und fragt auch Sachen ab - (...) *auslass* Und in der Zeit kann ich dann etwas anderes tun. Ich kontrolliere irgendwelche Übungen oder lese mir irgendetwas durch - so. Und wenn Sie dann mit dem Erklären fertig ist - dann komme ich wieder dazu oder wir tauschen dann (unv.) -und ich erklär den Kindern was oder gebärde etwas genau - so ist das jetzt einmal das mit der LP3.

I: Das sind aber die Aufgaben ich meine jetzt wirklich die ROLLEN. Also die Rolle von der LP3 im Unterricht selber - hast du jetzt gerade gesagt- ist indemfall eher Unterstützung - oder? Und deine Rolle, wäre jetzt was?

LP2: Ja- eigentlich habe ich es eh vorher schon gesagt - ich fühl mich da eher als Hauptlehrerin - genau.

I: Okay - alles klar.

LP2: Also ich bin sozusagen die Chefin und die LP3 ist meine Unterstützung.

I: Okay.

LP2: Das ist die Rolle in dieser Klasse.

I: Aber du kannst gerne noch schnell weitermachen mit den Aufgaben - das war gerade sehr interessant. Also das sind LP3's Aufgaben - - (...) *auslass*

LP2: Und wenn wir dann tauschen und ich erkläre etwas über Mimik oder Mund ablesen oder lippenlesen - dann dolmetscht die LP3 einmal nicht - weil das dann mal gar nicht notwendig ist - sondern dann tut die LP3 halt mal irgendwas kontrollieren oder Hausübung kontrollieren - oder wir üben jetzt etwas ohne Stimme dann schauen die Kinder her- wir kommunizieren - so. So ist auch möglich der Unterricht - ja.

I: Okay und wie ist das mit der LP1?

LP2: mhm. (bejahend) Das ist natürlich ein Vorteil - dass immer eine hörende Person dabei ist - bei mir - das ist natürlich super - weil ein paar Kinder sind natürlich schwierig vom Verhalten her oder sind ein bisschen schwer erziehbar und dann ist es natürlich immer ein großer Vorteil - wenn hörende Lehrer dabei sind - wenn die (*Anm. TB: die Kinder*) laut sind oder so würde ich es ja nicht hören und so kann jetzt die LP3 wie auch die LP1 einmal sagen "Seid jetzt leise" und die Kinder praktisch ein bisschen erziehen oder maßregeln. Bei Erwachsenen ist es natürlich wieder anders - zum Beispiel in Erwachsenenkursen brauch ich jetzt keine hörende Person - die mir da hilft und die die Kinder oder die Leute erzieht- wenn man sagt "Bitte ohne Stimme" dann klappt es - aber in der Schule schaut es halt anders aus - bei den Kindern- die folgen dann auch nicht immer so - da ist das nicht so einfach. Darum ist dort eine zweite hörende die Person super - ja. Weil ich höre ja nicht - was hinter mir passiert zum Beispiel- oder ja (unv.). Und so sind die (*Anm. TB: die anderen Lehrpersonen*) und sind für die Disziplin zuständig und ich kann mich einfach auf das andere konzentrieren.

I: Okay. Gut. Ja - alles klar. (...) *auslass*

LP2: Also meine Rolle - - mit LP1 da sind wir wie gesagt beide die Chefinnen - so kann man das ausdrücken ((lachend)) und mit der LP3 - da bin ich die Chefin und sie ist meine Unterstützung. Das ist der Unterschied.

I: Okay. Hast du auch das Gefühl - dass dieses Rollenverständnis auch bei LP1 und LP3 so vorherrscht? Also ist das bei allen gleich?

LP2: Ich glaub schon - ja.

I: Also ist das ist klar bei euch?

LP2: Ja das ist sicher so. Die LP1 bemüht sich eh manchmal- dass sie eher die unterstützende Person wäre ((lachend)) aber - das - - irgendwie klappt das nicht - ich glaub das ist einfach auch dem geschuldet - dass wir einfach das Konzept zusammen aufgebaut haben. Und die LP1 ist da einfach immer sehr präsent. So arbeiten wir halt zusammen.

I: Okay. Alles klar - das war's schon. Ich bedanke mich. Super.